

**ELENA CHIRCEV**

**SISTEME DE EDUCATIE**  
**MUZICALA**

---



## CUPRINS

Introducere / 3

### **1. Unitatea de învățare nr. 1**

**Locul educației muzicale în procesul instructiv-educativ / 5**

1. 1. Educația muzicală din perspectivă istorică / 5

1. 2. Influența direcțiilor și curentelor pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educației muzicale / 15

1. 3. Maria Montessori și educarea simțurilor / 18

### **Unitatea de învățare nr. 2**

**2. Scrierea și citirea muzicală – problemă a didacticii muzicale / 25**

2. 1. Scrierea și citirea muzicală de la Guido d'Arezzo la sistemul *Tonic sol-fa* al lui J.Curwen / 25

2. 2. *Tonic-Sol-fa* – o nouă metodă de scriere și citire muzicală / 29

### **Unitatea de învățare nr. 3**

**3. Orientări noi în pedagogia muzicală / 34**

3. 1. Pedagogia muzicală în secolul al XX-lea / 34

3. 2. Maurice Chevais și „școala activă” / 35

3. 3. Émil Jaques-Dalcroze și euritmia / 39

3. 4. Maurice Martenot și „educația prin artă” / 44

### **Unitatea de învățare nr. 4**

**4. Sistemul de educație muzicală *Orff-Schulwerk* / 62**

Bibliografie generală / 86

## INTRODUCERE

Cursul „Sisteme de educație muzicală” reprezintă cursul de specialitate pentru secția de Pedagogie; este alcătuit din două module, totalizând opt unități de învățare, repartizate simetric în două semestre. Modulele conțin informații despre metode și sisteme de educație muzicală consacrate: idei, principii, pe care acestea se bazează; obiectivele urmărite de pedagogi; descrierea modului de realizare a educației muzicale, a conținutului și mijloacelor didactice, fiind subliniat specificul fiecărei abordări în parte.

Cursul își propune studierea diferitelor sisteme și metode de educație muzicală, practicate în lume și în țara noastră, în vederea formării unei viziuni cât mai cuprinzătoare asupra posibilelor modalități de lucru cu elevii.

Prima unitate de învățare, din cadrul Modulului 1, cu caracter introductiv, are menirea de a rememora principalele repere ale educației muzicale de-a lungul secolelor și de a introduce treptat cursantul în problemele pedagogiei secolului al XX-lea, contribuind la clarificarea contextului în care și-au făcut apariția noile orientări în pedagogia muzicală a primei jumătăți a secolului al XX-lea. Sunt prezentate apoi inițiativele în domeniul educației muzicale, pornind de la primele manifestări ale curentului „școala activă” în domeniul educației muzicale – datorate lui Maurice Chevais – și continuând cu metodele lui Émil Jaques-Dalcroze, Maurice Martenot și Carl Orff.

Fiecare unitate de învățare cuprinde *Teste de autoevaluare* și câte o *Lucrare de verificare*. Acestea contribuie la însușirea principalelor caracteristici ale metodelor studiate și la aplicarea practică în viitoarea activitate didactică a unor soluții metodice desprinse din sistemele de educație muzicală studiate pe parcursul semestrului. Prin acesta, cursul își propune să contribuie la formarea competențelor specifice calificării de profesor, oferind suportul pentru valorificarea creatoare, în cadrul activităților practice, a acelor metode și mijloace didactice care se integrează în tradiția pedagogiei muzicale românești sau care pot contribui la îmbunătățirea educației muzicale din școala contemporană.

Toate temele vor fi postate pe platforma DECID, în vederea corectării și evaluării, până la data limită anunțată. Lucrările de evaluare vor fi trimise la următoarea adresa de e-mail: [elena.chircev@gmail.com](mailto:elena.chircev@gmail.com). Vor avea precizate pe prima pagină: titlul cursului, numele și prenumele cursantului (inclusiv cel din certificatul de naștere, în cazul doamnelor), numărul Lucrării de verificare. Evaluarea răspunsurilor se face conform sistemului de notare de la 1 (unu) la 10 (zece), un punct fiind acordat din oficiu.

Evaluarea cursantului va consta din rezultatul obținut la lucrările de verificare, care reprezintă 25% din nota finală și evaluarea prin examenul de la finalizarea fiecărui modul care reprezintă 75% din nota finală.

## **Unitatea de învățare nr. 1**

### **Locul educației muzicale în procesul instructiv-educativ**

#### **Cuprinsul unității de învățare**

1. 1. Obiectivele unității de învățare nr. 1
1. 2. Educația muzicală din perspectivă istorică
  1. 2. 1. Educația în Antichitate
  1. 2. 2. Educația în școlile Evului Mediu
  1. 2. 3. Educația în perioada Renașterii și în cea a Reformei
  1. 2. 4. Idei privind educația în perioada Iluminismului
  1. 2. 5. Școala și gândirea pedagogică în secolul al XIX-lea
1. 3. Influența direcțiilor și curentelor pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educației muzicale
1. 4. Maria Montessori și educarea simțurilor
1. 5. Teste de autoevaluare
1. 6. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare
1. 7. Lucrare de verificare
1. 8. Rezumatul unității de învățare
1. 9. Bibliografie minimală

#### **1. 1. Obiectivele unității de învățare nr. 1**

După ce vor studia această tematică, cursanții vor putea:

- să analizeze locul și rolul muzicii în contextul procesului instructiv-educativ în diferite etape istorice;
- să explice în ce a constat educația muzicală pe parcursul secolelor;
- să exemplifice metodele și mijloacele didactice folosite;
- să comenteze conținutul educației muzicale;
- să exemplifice situații de învățare cu efecte pozitive asupra pregătirii elevilor;

## LECȚIA 1

### 1. 2. Educația muzicală din perspectivă istorică

#### 1. 2. 1. Educația în Antichitate<sup>1</sup>

Preocuparea pentru formarea tinerelor generații este atestată încă din perioada antică, căci urmele marilor civilizații indică existența unor instituții de educație cu câteva milenii înainte de era creștină. Principalele civilizații antice cunoscute au acordat o importanță aparte manifestărilor muzicale, cele mai importante evenimente din viața cotidiană fiind însoțite de muzică. Există un repertoriu divers și adecvat manifestărilor sociale, religioase, ceremoniale etc. Nu dispunem de informații asupra funcționării unor instituții specializate, dar existența unor muzicieni profesioniști implică o activitate de acest fel, bine organizată. În lipsa unor informații certe asupra educației muzicale, facem referire la modul de organizare a școlilor antice, subliniind, acolo unde este cazul, rolul muzicii în procesul formării tinerilor.

**Egiptul antic.** Urmele atestă faptul că s-a acordat multă atenție organizării școlii. Aceasta avea ca scop pregătirea conducătorilor statului, preoților templelor și personalului administrativ (demnitari, vistieri, preoți, scribi etc.). Școlile erau organizate pe lângă curțile faraonilor. Ceremoniile organizate la palatul faraonului și în temple implicau un mare număr de persoane cu pregătire în domeniul muzical, inclusiv practicarea muzicii instrumentale, la un înalt nivel. Dar papirusurile cunoscute conservă doar cunoștințe de medicină, matematică sau manuale pentru scribi.

**Mesopotamia.** Cu 4000 de ani înainte de era creștină, în spațiul geografic al Irakului de astăzi, erau organizat școli care funcționau pe lângă temple. Tăblițele de lut, specifice acestei civilizații, conservă și manuale de matematică, astronomie, astrologie, medicină, chimie, dar nu oferă nici un fel de informații în privința muzicii.

**China.** În China au fost organizate școli încă din mileniul III î. Hr. Principala caracteristică a învățământului chinez o constituie atenția care se acorda formării deprinderilor de comportament supuse unor reguli stricte, alături de preocuparea pentru dezvoltarea fizică prin intermediul atletismului și dansului ritmic însoțit de muzică. Învățarea se realiza mecanic, prin repetarea în cor a textelor.

**India.** Învățământul indian a avut în antichitate o pronunțată orientare filosofică. Oțelirea trupului și claritatea minții erau cele două obiective principale urmărite de brahmani pe parcursul procesului instructiv. Acesta se desfășura ca un ritual religios, folosindu-se cântecul. Profesorul (*guru*) expunea cântând cunoștințele, iar elevul (*chela*) repeta cele auzite, în grup. Se studia astronomia/astrologia, medicina/magia, matematica și limba sanscrită.

**Grecia.** Cele mai reprezentative sisteme de educație au fost cel spartan și cel atenian. Trebuie menționată însă și educația cretană, atestată deja pe la anul 2400 î. Hr. care se desfășura pe parcursul a zece ani. Până la 17 ani, copiii erau educați în familie, unde învătau să cânte la liră și memorau legile în ritmul unor melodii. Între 17-27 ani, tinerii urmau cursurile gimnaziilor învățând să lupte, beneficiind de pregătire fizică, dar învățând și cântece de vitejie. Educația spartană a pus accent pe pregătire militară, preluând unele elemente din educația cretană, dar principala caracteristică o reprezintă accentul pus pe exercițiile militare și lupte, într-un sistem bazat pe supunere și ascultare. În statul atenian, școlile sunt atestate de la

---

<sup>1</sup> Antichitate – Denumire dată epocii din istoria omenirii începând cu primele documente scrise (cca. mileniul 3 î.Hr.) până la 476 d. Hr. (căderea imperiului Roman de Apus). A. Clasică = denumire dată în special civilizației greco-romane și a celorlalte popoare din jurul M. Mediterane aflate în strânse relații cu grecii. *Dicționar Enciclopedic*, vol.I, p. 81.

începutul secolului al VI-lea î. Hr. Școlile aveau caracter particular, fiind frecventate de băieți, în vreme ce fetele primeau educația în familie<sup>2</sup>. Educația (παιδεία / paideia) parcurgea mai multe cicluri:

- a) 7 - 12 ani – *școala gramatistului* (scris, citit, socotit) și *școala kitaristului* (Cânt, declamarea versurilor, muzica instrumentală / kitară sau lyra), care erau urmate succesiv sau simultan;
- b) 12-14 ani - *palestra* (școala de lupte, 2-3 ani) și *gimnaziul* (era urmat de cei care intenționau să ocupe funcții de conducere în stat);
- c) 18 – 20 ani - *școala de efebi* (echivalentul serviciului militar actual, la care se adaugă instruirea politică și studierea legilor). Aceasta era o școală susținută de stat, dar în perioada elenistică va avea caracter particular, fiind destinată unui cerc restrâns de aristocrați, iar educația predominant intelectuală (literatură, filosofie, retorică, matematică).

Pregătirea primită în școală era completată cu discuțiile pe care tânărul le purta cu un adult, ce constituia modelul, ghidul sau inițiatorul său. Scopul educației îl constituia formarea cetățeanului, ca membru al statului. La atenieni, a apărut pentru prima dată ideea educației armonioase – *kalokagathia* (καλὸς καὶ ἀγαθός/ kalos kai agathos = bine și frumos) – ce ilustrează aspirația continuă a grecilor spre o continuă dezvoltare fizică și spirituală, evidențiată și de numeroasele întreceri sportive, poetice și dramatice care se organizau. Două dintre denumirile unor instituții grecești s-au păstrat până în zilele noastre: *Akademia* lui Platon<sup>3</sup> și *Lyceul* lui Aristotel. Tot de la Platon, provine termenul *symposion*, ce denumea forma de desfășurare a activității de educație și instrucție. Din perioada elenismului<sup>4</sup>, a rămas o altă denumire – *Mouseion* – ce provine din Alexandria, unde a fost construit, de Ptolemeu I<sup>5</sup>, în anul 288 î. Hr., un templu al muzelor, ce purta acest nume și adăpostea o universitate, o academie și o bibliotecă<sup>6</sup>. Era un adevărat centru de cercetări științifice unde savanții găseau instrumente, colecții, grădini zoologice și botanice, toate cele necesare muncii lor de cercetare. Dintre școlile antice, cea organizată de filozoful și matematicianul Pythagora în secolul VI î. Ch., la Crotona, ne atrage atenția, în programul său fiind inclus, alături de filosofie și matematică, studiul teoretic al muzicii. Datorită acesteia, tinerii puteau sesiza armonia universului, a sferelor cerești, putând apoi să transfere această armonie în propriul suflet. Filosoful grec Platon este primul gânditor care a cerut ca statul să organizeze educația, începând cu vârsta preșcolară; a insistat asupra rolului pe care îl au jocul, povestirile și cântul în educarea copiilor. Aristotel, elevul lui Platon, a avut un rol deosebit în dezvoltarea unei teorii pedagogice și a subliniat funcțiile multiple ale muzicii: estetică, morală, formativă, recreativă.

**Roma antică.** Sistemul de învățământ a avut o organizare diferită, în funcție de etapele pe care l-a parcurs statul roman în dezvoltarea sa. Astfel, în perioada regalității educația se realiza în cadrul familiei și avea ca scop formarea unor soldați și cetățeni devotați, fiind dominată de educația fizică, morală și religioasă,

---

<sup>2</sup> Singura excepție cunoscută, în acest sens, o constituie Școala din Lesbos, condusă de poeta Sapho (aprox. 625-580 î. Ch.)

<sup>3</sup> *Akademia* este instituția fondată de Platon în 388 î. Hr., în grădina închinată eroului legendar Akademos. Instituția îndeplinea trei funcții: de instruire, de educație socială și de cercetare. Se studiau, mai ales, filosofia și matematica.

<sup>4</sup> Elenismul este o sinteză a culturii grecești și orientale. Este perioada cuprinsă între anii 323 î. Hr. (anul destrămării Imperiului lui Alexandru cel Mare) și 30 î. Hr. (anul în care Egiptul, ultimul stat elenist, este cucerit de romani).

<sup>5</sup> Ptolemeu I (323-285 î. Hr.) a fost unul dintre generalii lui Alexandru cel Mare și guvernator al Egiptului. S-a autoproclamat rege al Egiptului, întemeind dinastia Ptolemeilor.

<sup>6</sup> Întemeiat în jurul anului 334 î. Hr. de Alexandru cel Mare, orașul-port Alexandria a fost un renumit oraș comercial și centru cultural vestit pentru Farul înalt de 135 m (una dintre cele 7 minuni ale lumii) și Biblioteca sa, cea mai mare din antichitate; a avut circa 400 000 de volume la înființare și peste 700 000 în vremea lui Cezar. A fost incendiată în mai multe rânduri.

alături de noțiuni elementare de scris, citit și socotit. În perioada republicii, au fost create instituții particulare de învățământ, corespunzătoare etapelor de dezvoltare ale copilului:

- a) *ludus* – 7-12 ani, copilul învăța să scrie, să citească, să socotească;
- b) *școala de gramatică* – 12 – 15 ani, studiul continua cu gramatica, literatura latină și greacă, logica, aritmetica, geometria, astronomia, retorica;
- c) 16-17 ani, se încheia pregătirea de cultură generală, tânărul îmbrăca *toga virilis* și se orienta spre carieră, alegând între armată, justiție, oratorie, făcându-și ucenicia pe lângă un militar, jurist sau orator.

La baza întregului sistem de învățământ al aristocrației a stat retorica, studiată în școli speciale, care pregăteau retori pentru viața social-politică a Imperiului.

În perioada Imperiului, ca urmare a cuceririi Greciei, cultura ateniană a pătruns puternic în lumea romană. Învățământul a fost susținut de stat și oferea o instruire de bază unui număr foarte mare de cetățeni, precum și pregătire specializată în școli superioare. Primul profesor de retorică plătit de stat, la Roma, a fost Marcus Fabius Quintilian (35-95 d. Hr.). În lucrarea sa „*Institutio oratoria*”, Quintilian abordează și unele probleme ale educației, între care: importanța mediului în care se dezvoltă copilul, a jocului ca formă de organizare a activității, concordanța între educație, vârstă și aptitudinile copiilor, metodele didactice, formarea educatorului etc. Pregătirea viitorului orator era complexă, incluzând și educația muzicală, cu rolul de a deprinde viitorul orator cu armonia, ritmul și modelarea vocii. Lucrarea lui Quintilianus are un pronunțat caracter metodic și oglindește progresul înregistrat de practica educativă în secolele care s-au scurs de la perioada marilor filozofi greci.

### 1. 1. 2. Educația în școlile Evului Mediu<sup>7</sup>

În perioada medievală apare o nouă concepție asupra educației, generată de religia creștină; finalitatea educației o reprezintă mântuirea sufletului. Datorită invaziilor succesive ale popoarelor migratoare, sistemul de învățământ de tip roman (menținut până prin secolul al IV-lea d. Hr.) a dispărut aproape în totalitate. Singura școală organizată va fi, multă vreme, cea patronată de biserică în cadrul parohiilor, episcopiilor și mănăstirilor. Aceste școli pregăteau personalul pentru numeroasele biserici și mănăstiri care se înființau, dar din secolul al VI-lea au putut frecventa cursurile și persoane laice. Dacă în antichitate, maestrul era cel care îl conducea pe elev spre aflarea adevărului, în Evul Mediu învățământul este bazat pe principiul autorității și are un caracter dogmatic. În Imperiul Roman de Răsărit, exista o atitudine mai receptivă față de cultura antică, care s-a păstrat în vechile centre culturale: Atena, Alexandria etc. căroră li s-a alăturat și Constantinopolul. Acolo au fost păstrate și școlile laice care promovau cultura Greciei antice.

**Învățământul în Occident** a fost pe parcursul întregului Ev Mediu patronat de biserică. Abia în secolul al XII-lea a apărut, sporadic, un învățământ destinat doar laicilor, sub forma unor școli urbane care împlineau necesitățile noii sociale apărute – burghezia. Familiile aristocrate beneficiau de învățământul particular. La începutul secolului al XIII-lea s-a constituit și o formă de învățământ superior, universitatea medievală, o instituție originală, specifică Europei occidentale și lumii medievale.

---

<sup>7</sup> Evul Mediu - Denumire convențională a perioadei din istoria omenirii cuprinsă între antichitate și epoca modernă (opinii diferite; până la cucerirea Constantinopolului – 1453, descoperirea Americii - 1492 sau revoluția din Țările de Jos (1566-1609) și din Anglia (1642-1649). *Dicționar Enciclopedic* vol. II, p. 260.



În Evul Mediu, instruirea cuprindea învățământul elementar și mediu, dar și forme de învățământ specializat. Treapta superioară a pregătirii o constituia *Sacra disciplina* sau *Divina scientia*, adică studiul *Bibliei*. Învățământul elementar începea la vârsta de 7 ani, fiind asigurat de personal din mediul bisericesc. În afară de scris, citit și socotit, copiii învățau și **cântare bisericească**. Chiar citirea era asociată cu cântarea – o psalmodiere pe texte liturgice – deoarece cartea pe care se învăța era *Psaltirea*. Învățământul specializat era organizat în trei tipuri de școli, care aveau menire să pregătească personalul pentru serviciul liturgic și administrație:

1. *Schola lectorum* – pregătea lectorii, „cititorii” textelor sfinte.
2. *Schola cantorum* – pregătea viitorii cântăreți bisericești, „cantori”; în aceste școli se învăța repertoriul liturgic, se memorau imnuri și se însușeau noțiuni elementare de prozodie. Prima școală de acest fel este atestată în secolul al VII-lea, la Roma. În secolul al IX-lea, apar primele manuale teoretice și practice. Se folosea instrumentul muzical (cithara cu 8 coarde, orga – adusă din Bizanț în secolul al VIII-lea – sau monocordul)
3. Școli pentru copii și notari – pregăteau personal administrativ.

Învățământul mediu permitea continuarea studiilor prin abordarea „artelor liberale”, adică a activităților intelectuale, rezervate oamenilor liberi. Sistemul *Septem artes liberales* a fost preluat din Antichitate și cuprindea șapte *artes*, repartizate în două cicluri, care se întindeau pe o durată de 8-10 ani:

- a) *Trivium* – grupul literar-filozofic – gramatica, retorica, dialectica;
- b) *Quadrivium* – grupul științelor – aritmetica, geometria, astronomia, **muzica**.

Constatăm că muzica era considerată o disciplină teoretică, o știință matematică și nu o activitate artistică, fiind diferită de muzica liturgică, predată de dascăli specializați sau de muzica laică. Iată cum definește muzica Hrabanus Maurus în lucrarea *De institutione clericorum*: „Muzica este știința numerelor care exprimă un raport, adică raportul care există între sunete, - ca: dublu, triplu, cvadruplu și alte raporturi asemănătoare. Această disciplină este atât de nobilă și atât de folositoare, încât cel care o ignoră total nu se poate achita cum trebuie de o sarcină eclesiastică... Disciplina muzicală își exercită influența asupra tuturor actelor vieții noastre... De fiecare dată când vorbim, sau când o emoție face să ni se bată cu putere inima, este lucru dovedit că toate aceste fapte sunt supuse, datorită ritmurilor muzicale, puterii armoniei. Iar când ducem o viață cum se cuvine, dovedim că participăm în mod constant la această disciplină; dar când săvârșim răul, înseamnă că muzica nu mai sălășluiește în noi.”<sup>8</sup>

Teoria muzicală medievală se baza pe idei preluate din antichitate și a fost expusă în tratate care au constituit timp de mai multe secole baza învățământului muzical. Cel mai important a fost *De musica*, al lui Augustin. Tratatul elaborat de Guido d'Arezzo, intitulat *De disciplina artis musicae* (cunoscut mai ales sub numele de *Micrologus*) a fost manualul de bază al școlilor muzicale. Tratatul Evului Mediu nu includea cântul vocal și practica instrumentală în sfera muzicii, considerând că adevărata muzică trebuie să se adreseze intelectului, să rămână teorie pură.

**Învățământul în Orient.** În Imperiul Bizantin, școlile publice de la sfârșitul Antichității și-au continuat activitatea și în perioada medievală, fiind create însă noi școli în capitală, la Constantinopol. Există o demarcare clară între învățământul laic, care păstra tradiția păgână, și cel religios. Învățământul laic era organizat de stat, iar cel religios de Biserică.

---

<sup>8</sup> Cf. Ovidiu Drimba, *Istoria culturii și civilizației*, vol. 3, Editura Științifică, București, 1990, pp. 105-106.

Învățământul Public a suferit mai multe reorganizări sub diferiți împărați. În secolele IV-XV, a funcționat la Constantinopol o Școală Imperială (fondată în 330 de Constantin cel Mare), un fel de universitate care era profund legată de tradițiile antice grecești și romane. Se studiau litere, științe, filozofie, retorică, dialectică, iar scopul școlii era formarea juriștilor și funcționarilor publici. Episcopii erau recrutați adesea dintre profesorii sau studenții acestei școli. Existau școli similare organizate în provincii și finanțate din veniturile acestora, precum și un însemnat număr de școli particulare<sup>9</sup>. Nu există surse documentare pentru o istorie completă a acestor școli, dar legile imperiale artă că împărații bizantini au fost preocupați tot timpul de învățământul superior<sup>10</sup>. Planul de învățământ al Universității din Constantinopol ne dezvăluie în secolul al XI-lea - în timp ce era director al școlii omul politic și istoricul Michael Psellos - un program enciclopedic de studiu, în care regăsim muzica teoretică între celelalte discipline<sup>11</sup>. În privința studiului muzicii, există și mărturia lui Ioannes Koukouzeles, compozitor, teoretician și reformator al muzicii bizantine care venise la Constantinopol să urmeze cursurile școlii imperiale și care a studiat muzica, filozofia și caligrafia.

Școala Patriarhală din Constantinopol avea monopolul asupra învățământului religios. Era o școală superioară de teologie pusă sub autoritatea Patriarhului și avea drept scop formarea clericilor și teologilor. Corpul profesoral era alcătuit din membri ai clerului Marii Biserici Sf. Sofia. În fiecare dioceză, existau școli episcopale ce urmăreau aceleași obiective. Aceste școli continuau tradiția școlilor apologetice întemeiate în secolele II-III, în marile metropole Roma, Cartagina, Antiohia, Alexandria, Edesa etc. În cadrul mănăstirilor erau organizate școli pentru novici. Școala Patriarhală era o școală de apologetică și propagandă creștină, iar rolul școlilor monastice era de elimina orice urmă de elenism și păgânism.

Conținutul învățământului în aceste școli cuprindea cunoștințe generale – gramatica, retorică, filosofia - incluse în ciclul numit *enclitika paideia* („învățământul ușii”) și cunoștințe teologice, în ciclul *didaskalos* (studiul Vechiului și Noului Testament, Apostolului, Psaltirii). În secolul al XII-lea, un profesor de teologie, format în această școală, era un adevărat umanist, în urma studierii unor materii care aveau prea puține în comun cu teologia – matematică, filozofie, literatură antică – ceea ce i-a determinat pe unii istorici să aprecieze că Școala Patriarhală din Constantinopol a fost o adevărată universitate, ce nu se deosebea mult de cea laică.

Școlile mănăstirești erau total opuse prin programa și atmosfera generală, celor descrise mai sus. Condamnau științele laice și cultivau disprețul față de lume și știința laică. Cataloagele bibliotecilor din aceste școli oferă astăzi o imagine a direcțiilor de studiu. Acestea cuprind: opere liturgice, texte și

---

<sup>9</sup> Școala din Alexandria, *Mouseia Akademia*, vestită în Antichitate și-a continuat existența, fiind prezentă în programul de studii cele două cicluri trivium și quadrivium, filozofia, dreptul și medicina, așa cum se întâmpla și în universitățile din Occidentul Europei. La Beirut, a funcționat o universitate celebră prin școala de drept, menționată din secolul al III-lea și denumită în secolul următor *Auditoria*. La Atena, a continuat să funcționeze universitatea ce data din vremea lui Marc Aureliu, cunoscută prin catedrele de filosofie și retorică. Acolo, Plutarh a întemeiat o școală neoplatoniciană independentă de stat și considerată un centru al păgânismului.

<sup>10</sup> Împăratul Iustinian (527-565) a interzis învățământul pentru eretici, samariteni și păgâni, iar în 529 a ordonat închiderea școlii neoplatoniciene din Atena și a reorganizat studiile de drept. Împăratul Constantin Porfirogenetul (913-959) a contribuit mult la dezvoltarea învățământului fiind un adept al educației enciclopedice. A recrutat profesorii cei mai renumiți pentru Universitatea din Constantinopol, unde se studiau ciclurile trivium, quadrivium, dreptul, medicina, științe practice. În timpul împăratului Andronic al II-lea Paleologul (1260-1332) învățământul a cunoscut, din nou, o dezvoltare considerabilă, fiind reorganizată și universitatea.

<sup>11</sup> Se mai studia: retorică, cosmografia, geometria, metafizica (cuprinzând logica și cosmologia - formarea universului, a corpurilor solide, valoarea morală a numerelor etc.) dialectica, psihologia, astrologia.

comentarii ale Scripturii, scrieri ale Sfinților Părinți, vieți ale sfinților; iar dintre cărțile laice: manuale de gramatică și medicină, lexicoane, câteva cărți de literatură antică și bizantină.

### 1. 1. 3. Educația în perioada Renașterii<sup>12</sup> și în cea a Reformei<sup>13</sup>

Transformările survenite în secolele XIV – XV în domeniile social, politic, economic, cultural și religios au marcat trecerea către societatea modernă. Acestea au condus la treptata destrămare a societății feudale a Evului Mediu, dominată de economia agrară și aflată sub puternica influență a Bisericii Catolice. Dezvoltarea forțelor de producție a impus o dezvoltare corespunzătoare a tehnicii și științelor naturii. Un rol deosebit l-au avut oamenii de cultură și artiștii, care, aspirând la eliberarea spirituală de sub dogmele religioase, au început să își exprime nevoia de independență, de exprimare a individualității. Situată omului în centrul cunoașterii a dat naștere *umanismului* care exprimă încrederea în forța personalității umane, în rațiunea umană, recunoașterea dreptului omului la bucuriile vieții. A apărut un nou tip de om, *Homo universalis renascentista*, cu preocupări multilaterale și aspirație spre universalitate, simț al frumosului, adversar al dogmelor, tolerant și deschis oricărei idei, cunoscător al artelor, literaturii, filosofiei.

Contextul general a permis sesizarea carențelor învățământului medieval și apariția unor idei pedagogice noi. Acesta s-au materializat în organizarea unor instituții de educație cu caracter laic, ce promovau ideea egalității sexelor și a claselor sociale și puneau în centrul activității educative formarea omului, dezvoltat armonios și capabil să își aleagă o meserie după înclinațiile sale.

O primă încercare de acest fel aparține italianului Vittorino Rambladoni da Feltre (1378-1446), fost profesor la Universitatea din Padova, care a deschis o școală la Mantova, într-o vilă de pe domeniul marchizului Gian Francesco I Gonzaga a înființat o școală numită "Casa Gioiosa", mai întâi pentru copiii acestuia, apoi și pentru săraci și copii veniți din Germania, Franța, Grecia. Școala oferea un program de activitate fizică și intelectuală. Au fost menținute cele două cicluri trivium și quadrivium, dar programul era adaptat nivelului de înțelegere al copiilor. Preocupat de dezvoltarea fizică, a inclus numeroase activități sportive: înot, călărie, scrimă, tragere cu arcul, aruncare sulitei, lupte simulate, dans etc.

Idei referitoare la educație se regăsesc și în lucrarea scriitorului francez François Rabelais, *Gargantua și Pantagruel*. Crezul pedagogic al lui Rabelais este expus sub forma unei scrisori pe care Gargantua o trimite fiului său Pantagruel, fixând pentru acesta un veritabil plan de învățământ și realizând chiar o programă școlară în formă incipientă. Programul zilnic trebuia să cuprindă studiul limbilor (greacă, latină, ebraică, arabă), al științelor naturii, științe politice, medicină, arhitectură, astronomie, cunoașterea omului, educația fizică, mânguirea armelor, pictura, sculptura și, nu în ultimul rând, **muzica** – teoretică și practică, prin învățarea mai multor instrumente muzicale. În textul scrisorii se fac referiri și la mijloacele de educație și instruire: lectura, vizitele în ateliere, manufacturi, laboratoare, farmacii, discuțiile despre cele citite și văzute.

---

<sup>12</sup> Renașterea reprezintă epoca de înnoire socială și culturală, care a avut loc în Europa, la sfârșitul Evului Mediu, în secolele al XV-lea și al XVI-lea, caracterizată prin redescoperirea interesului pentru cultura și arta antichității clasice. Renașterea a avut originea în Italia și s-a răspândit apoi în întreaga Europă apuseană. Termenul de "Renaștere" (în franceză: Renaissance) a fost folosit pentru prima dată la începutul secolului al XIX-lea.

<sup>13</sup> Reforma a fost o mișcare social-politică anticatolică și antifeudală. S-a manifestat în perioada Renașterii și a fost generată de ascensiunea burgheziei. A apărut la începutul secolului al XVI-lea în Germania și s-a răspândit în ce mai mare parte a Europei. Cei mai importanți reprezentanți au fost M. Luther, U. Zwingli și J. Calvin. A generat apariția bisericilor protestante.

În perioada Renașterii au mai formulat idei referitoare la educație Erasmus din Rotterdam (1467-1536) și Michel de Montaigne (1533-1592). Din scrierile tuturor autorilor renascentiști se desprinde preocuparea pentru dezvoltarea armonioasă a omului, prin grija pentru fizicul și sănătatea sa și pentru întreaga sa viață spirituală. Alături de conținutul nou, dominat de cultura clasică și noile cuceriri ale științei, desprindem și o atitudine nouă față de copil. Ideile formulate în diferite lucrări au impulsionat activitatea practică și au contribuit la apariția unei noi științe: pedagogia.

Cel care a reușit să formuleze o teorie a educației ce sintetiza în plan pedagogic cerințele impuse de dezvoltarea societății a fost pedagogul ceh **Jan Amos Comenius** sau Komensky (1592-1670). Autor al mai multor lucrări este cunoscut îndeosebi pentru *Didactica magna*, tratat pe care îl va termina în 1640 și va fi publicat în limba latină în 1657. A organizat sistemul de învățământ în Anglia și Suedia, dar și în Transilvania pe domeniul principelui Sigismund Rákóczi. Comenius este considerat părintele pedagogiei moderne.

Elemente caracteristice ale concepției sale pedagogice:

- are încredere în puterea educației și crede că toți oamenii au dreptul și datoria să cunoască totul despre tot; educația face ca omul să nu rămână o brută; spiritul uman este ca ceara care poate fi modelată, iar sufletul copilului este *tabula rasa* (nu există elemente înnăscute);
- educația trebuie să se bazeze pe respectarea legilor naturii – a naturii intime a copilului și a naturii înconjurătoare – legi care trebuie cunoscute și aplicate în educație;
- este un adept al cunoașterii holistice (totalizatoare), care se poate realiza prin: cercetarea naturii, a propriului eu și a lui Dumnezeu; Comenius este un reprezentant al umanismului Renașterii, iar idealul său educativ este cel în care primează cunoașterea întregului;
- consideră omul o ființă rațională, dar pentru a ajunge la această stare are nevoie de instrucție;
- a valorificat creator tot ce era mai bun în pedagogie până la el, continuând tradiția Renașterii care încerca să facă învățarea școlară mai ușoară și mai plăcută;
- consideră că învățarea trebuie să se facă într-o manieră relaxată, dar disciplinată; să îi ajute pe copii să învețe știința, o morală autentică, să fie educați în evlavie, astfel încât să se integreze bine și repede în viața prezentă și să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare;
- menirea omului este să realizeze fericirea veșnică prin comuniunea cu Dumnezeu; de aceea, scopurile sale sunt: cunoașterea lucrurilor, să fie stăpân pe acestea și pe sine, să raporteze totul și pe sine la Dumnezeu; pentru acesta omul aspiră la erudiție, moralitate și religiozitate; pentru a accede la împărăția veșnică omul trebuie să fie însă educat pentru perceperea și stăpânirea lumii vizibile;
- principala formă de realizare a educației este reprezentată de învățământ;
- însușirea cunoștințelor se face în mod treptat, cunoștințele se largesc asemeni unor cercuri concentrice; teoria cercurilor concentrice stă la baza planului de învățământ și al programelor pe care le-a elaborat;
- stabilește care sunt factorii de care depinde realizarea instrucției și educației, arătând importanța fiecăruia (părinți, comunitatea copiilor, școala, factori culturali) și cum influențează fiecare educația;
- construiește un sistem de învățământ pe patru niveluri valabile și astăzi, bazat pe principii psihologice:
  - *schola materna* – educația realizată în familie (de la naștere la 6 ani); se învață mersul, reguli de igienă, se face inițierea în educația morală, se exersează simțurile și se dezvoltă inteligența
  - *schola vernacula* – școala elementară (6 la 12 ani), se exersează simțurile, imaginația, memoria prin deprinderea cunoștințelor de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie,
  - astronomie, fizică, politică, morală, meserii; totul se învață în limba maternă;

- *schola latina* – gimnaziul (12 la 18 ani), se exersează priceperea, judecata prin aprofundarea materiilor din ciclul precedent, se învață latina și alte limbi străine ;
- *schola academica* - învățământul superior, la acesta au acces doar cei înzestrați; numeste acesta și școala de pansofie, are rolul de a forma facultățile care ne arată cum se poate menține armonia.
- are o concepție modernă asupra metodelor didactice: educația se realizează prin acțiune (activitatea proprie) și bazându-se pe intuiție; manualul pe care l-a scris folosea imagini ca mijloc de învățare; metoda exemplificării se folosește în formarea morala și religioasă și în asimilarea cunoștințelor, pornind de la exemplul naturii; jocul este o prelungire sau o completare a activității, fiind un mijloc important de manifestare a spiritului copilului;
- pentru ca educația să fie eficientă este nevoie de disciplină: identifică două tipuri de disciplină: cea brutală, bazată pe măsuri de constrângere (inclusiv fizică) și una blândă, constând din sfaturi bune;
- are în vedere toate tipurile de conținuturi: educația intelectuală este necesară pentru accesul la cunoștințe și folosirea lor în viața zilnică, iar educația fizică este necesară pentru prelungirea vieții pe pământ, pentru fortificarea trupului și pentru sănătatea spiritului;
- pentru prima dată în istoria învățământului a structurat un plan de învățământ pe discipline școlare și a elaborat o programă în înțelesul, modern al termenului; programa a fost construită prin respectarea unor principii: selectarea cunoștințelor, alegând din fiecare știință ceea ce este esențial și util elevilor, se merge de la general spre particular, cunoștințele se acumulează treptat, dimensionate în funcție de vârsta și posibilitățile individuale ale copiilor;
- a introdus expresia de "an școlar", a introdus sistemul vacanțelor, a fixat data începerii anului școlar la 1 septembrie, programul zilnic cuprinde două ore de studiu dimineața și două ore de repetiții și exerciții după-masa;
- introduce sistemul de organizare pe clase și lecții, stabilind momentele unei lecții:
  - pregătirea prealabilă a copiilor pentru a înțelege ce este nou;
  - prezentarea și analiza elementelor noi, demonstrarea în vederea receptării lor;
  - memorarea cunoștințelor, reflectarea asupra a ceea ce se primește prin stabilirea unor reguli sau a definițiilor;
  - realizarea unor exerciții aplicative, demonstrarea ipotezelor sau a regulilor;
- este primul gânditor modern care a formulat și a teoretizat principiile didactice; principiile actuale se bazează pe reflecțiile pedagogului ceh, unele dintre axiomele formulate de Comenius găsindu-și consacrarea și fundamentarea teoretică doar în secolul XX (educația permanentă, predarea interdisciplinară, cunoașterea holistică a realității).

În lucrarea *Pampaedia*, terminată la sfârșitul vieții, prezintă reformarea întregii societăți cu ajutorul educației; *Pampaedia* este arta de a transplanta adevărata cunoaștere în mintea, vorbirea, inima și mâna tuturor oamenilor. Acțiunea educativă este eficientă când vizează întregul și se adresează tuturor părților sau acțiunilor omenești. Numai *schola universalis*, care se orientează asupra întregului are urmări benefice; paneducația se adresează tuturor, indiferent de vârstă, formație, ocupație sau rang social.

#### Concluzii:

- este cea mai importantă personalitate a pedagogiei moderne, pentru că a teoretizat toate problemele acestei științe;
- a discutat despre: laturile educației, conținuturile educației, organizarea planificarea și politica educației;

- este întemeietorul didacticii și a capitolelor aferente (finalitățile educației, principiile didactice, natura valorilor transmise, procedee și metode de realizare a învățării, modalități tehnice de realizare a lecției);
- a teoretizat principiul educației în conformitate cu natura;
- a proiectat sisteme educaționale, a inventat orarul școlar și a pledat pentru un sistem democratic în învățământ;
- a propus patru cicluri de învățământ bazate pe specificul de vârstă;
- a fost un pedagog strălucit, nu doar un teoretician.

#### 1.1. 4. Idei privind educația în perioada Iluminismului<sup>14</sup>

Deși apărute la mijlocul secolului al XVII-lea, ideile pedagogice ale lui Comenius s-au răspândit, totuși, destul de greu. Întărirea burgheziei a contribuit la conturarea unui nou sistem de gândire, care pune în prim plan rațiunea umană: iluminismul. Susținând importanța instruirii maselor, ca modalitate de realizare a progresului, reprezentanții acestui curent au contribuit implicit și la dezvoltarea teoriei educației. Printre cei mai importanți reprezentanți se numără: Jean Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius și Denis Diderot.

Reținem câteva dintre ideile formulate de Jean Jacques Rousseau (1712-1778),<sup>15</sup> în romanul pedagogic *Émil sau despre educație* (1762):

- o societate mai bună se formează transformând individul cu ajutorul educației;
- asigurarea libertății de manifestare a omului, în general, și a copilului, în special;
- necesitatea cunoașterii particularităților de vârstă ale copiilor;
- educația cuprinde dezvoltarea a ceea ce este dat copilului prin naștere;
- scopul educației: formarea omului capabil să suporte binele și răul acestei vieți;
- copilul trebuie scos de sub influența societății și trimis în natură;
- învățământul trebuie să fie plăcut și să solicite efortul elevului;
- scopul educației nu este erudiția ci dezvoltarea gustului pentru știință și înarmarea cu metodele care să-i permită însușirea acesteia;
- insistă asupra rolului educativ al muncii fizice.

Ideile filozofului francez au inspirat organizarea mai multor instituții de educație în spirit rousseauist<sup>16</sup>.

#### 1.1. 5. Școala și gândirea pedagogică în secolul al XIX-lea

Necesitatea instruirii elementare pentru categorii largi ale populației, impusă de dezvoltarea industriei, a condus la generalizarea învățământului primar și apariția a tot mai multe instituții speciale de educare, dar și la dezvoltarea unei teorii pedagogice corespunzătoare. Teoreticienii acestei perioade au fost J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart și A. W. Diesterweg.

**Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), pedagog elvețian cunoscut pentru traducerea romanului pedagogic *Émil* al lui Rousseau, s-a ocupat mai întâi de industria textilă, ocazie cu care a cunoscut

<sup>14</sup> Iluminism – Mișcare ideologică antifeudală a burgheziei desfășurată în perioada pregătiri și înlăturării revoluțiilor burgheze din secolele XVII-XIX. S-a militat pentru înlocuirea feudalismului cu o orânduire „rațională”, prin răspândirea culturii, a „luminării” maselor.

<sup>15</sup> Filozof francez de origine genoveză, scriitor și compozitor, Rousseau a fost unul dintre cei mai iluștri gânditori ai Iluminismului și a influențat hotărâtor, alături de Voltaire și Diderot, spiritul revoluționar, principiile de drept și conștiința socială a epocii. Ideile sale au generat unele schimbările promovate de Revoluția franceză de la 1789.

<sup>16</sup> De exemplu, Johannes Bernhard Basedow (1724-1790), tatăl medicului Carl Adolph von Basedow, a înființat la Dessau un institut de educație numit *Philanthropion*, bazat pe ideile lui Rousseau.

îndeaproape soarta copiilor săraci, obligați să muncească de mici. A condus mai multe așezăminte cu scop educativ, dar cea mai mare realizare o reprezintă cel de la Yverdon-les-Bains, deschis în 1805, unde și-a pus în aplicare ideile pedagogice și au fost educați aproximativ 250 de elevi, până în 1825. Concepția pedagogică se găsește în scrierile sale: *Orele de seară ale unui sihastru* (1780), *Cum își învață Gertruda copiii* (1801) *Cântecul lebedei* (1825) etc. A fost un adept al educației prin muncă. A teoretizat principiul intuiției. În concepția sa, scopul educației îl reprezintă dezvoltarea forțelor interne specifice naturii umane – forțe fizice, intelectuale și morale. A formulat o teorie a învățământului elementar și a insistat asupra dublului rol pe care trebuie să îl îndeplinească școala: formare și informare a elevului.

**Johann Friederich Herbart** (1776-1841), filozof, matematician, fizician german, este socotit întemeietorul pedagogiei ca disciplină științifică. De asemenea, a fost unul dintre fondatorii psihologiei copilului. Teoria sa pedagogică se bazează pe experiența de învățător și educator. Convingerea sa era aceea că educația și instrucția nu pot fi despărțite, iar educatorul trebuie să aibă o bună pregătire psihologică, care să îi permită cunoașterea copilului. A elaborat teorie privind desfășurarea procesului de învățământ, fixând ceea ce se vor numi mai târziu cele patru trepte psihologice ale lecției: *claritatea* – expunerea lecției de către profesor, pe baza intuirii obiectelor și fenomenelor; *asocierea* – realizarea unei conexiuni între cunoștințele noi și cele deja achiziționate; *sistemul* – avansarea unor generalități precum definițiile, legile, normele; *metoda* – extinderea și aplicarea noilor cunoștințe. A fost creatorul conceptului de tact în pedagogie, căutând metoda, mijlocul care permite transmiterea cunoștințelor în maniera cea mai naturală și eficientă. Concepția pedagogică și îndeosebi teoria lecției elaborată de Herbart au constituit un element important în dezvoltarea acestei științe și au oferit practicii școlare o tehnică didactică superioară, contribuind la îmbunătățirea procesului de învățământ.

**Adolph Wilhelm Diesterweg** (1790-1866), pedagog german, a fost preocupat ca și Herbart de constituirea pedagogiei ca știință. A scris numeroase lucrări în care expune ideile sale pedagogice, operând mai multe distincții, între: didactică și metodică; pedagogie și pedagogie școlară, cunoștințe și cunoaștere. A pledat pentru o educație care dezvoltă predispozițiile înnăscute ale individului.

## LECȚIA 2

### 1. 2. Influența direcțiilor și curenților pedagogice ale secolului al XX-lea asupra educației muzicale

#### 1. 2. 1. Direcții în pedagogia secolului al XX-lea

Concepția generală, modul de organizare, formele, mijloacele didactice ale școlilor din secolele XVII-XVIII erau dependente de normele deduse din filosofie. Datorită acestei dependențe s-a păstrat unitatea de conținut a școlilor, dar nu au fost posibile schimbări majore. Principiile formulate de Rousseau și Froebel au produs spre sfârșitul secolului al XIX-lea transformări notabile în învățământul din Europa și America, unde s-au constituit următoarele direcții pedagogice:

1. direcția cunoașterii copilului și a pedagogiei experimentale;
2. direcția pragmatică a școlilor active și a pedagogiei culturii;
3. direcția automatizării instrucției;
4. direcția interdisciplinarizării învățământului.

Toate acestea au fost denumite de pedagogi „Școala nouă” sau „Educația nouă” și s-au manifestat încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, opoziția față de cea ce reprezenta școala tradițională se manifestă prin apariția unor noi soluții pedagogice, aplicate în practica zilnică. Au fost înființate mai multe școli care au promovat aceste idei, iar în 1899 s-a constituit la Geneva Biroul Internațional al Educației Noi (BIEN), cu rolul de a ține evidența și de a răspândi ideile pedagogice

aplicate în aceste școli. În 1921, la Congresul de la Calais au fost redactate „Principiile școlilor noi”. „Educația nouă” se făcea în școli organizate ca internate rurale, cu atmosferă familială, cu metode care îl eliberau pe elev de rigorile școlilor clasice, în care băieți și fete învățau împreună, se autoguvernau, făceau observații asupra naturii și muncii, își dezvoltau judecata și își îmbogățeau cunoștințele în activități individuale sau de grup, înțelese și dorite de elevi.

Principalele atribute ale noului curentul pedagogic sunt evidențiate Constantin Cucoș, care realizează o comparație între pedagogia tradițională și cea nouă<sup>17</sup>.

Încă de la apariție, au fost exprimate păreri critice referitoare la educația nouă. Principalele reproșuri se refereau la: autonomia prea mare acordată copiilor; bazarea activității exclusiv pe interesele spontane ale copiilor; neglijarea efortului; anarhia ce apărea în programele școlare; o anumită superficialitate. Justificate în unele cazuri, în care ideile promovate de „educația nouă” fuseseră greșit aplicate, majoritatea criticilor erau excesive. Promotorii noii orientări insistau asupra existenței unei motivații în educație, pentru lipsa constrângerilor și respectarea evoluției psihologice a copilului.

Contra concepției conform căreia copilul trebuie să lucreze, chiar dacă activitățile pe care le desfășoară nu îi trezesc interesul au fost formulate mai multe opinii care au dat naștere *educației funcționale*, denumită astfel de Édouard Claparède pentru a desemna o educație întemeiată pe interes, pe necesitatea de a ști, a privi, a cerceta; în același context, se vorbește despre *școala activă*, iar aplicarea principiilor pedagogiei funcționale a dat naștere unor metode noi, numite *metode active*. Dacă altădată se făcea apel mai mult la *auz*, elevul fiind obligat *să asculte* discursul profesorului o dată cu progresele înregistrate de psihologie, profesorul a început să apeleze tot mai mult la intuiție și să facă apel la *văz*, clasa *auditorie* transformându-se în *clasa muzeu*, iar ulterior, datorită implicării active a elevului, s-a ajuns la *clasa-atelier*, în care școlarul lucrează, produce, și redescoperă adevărurile științelor. Au fost reactualizate astfel, prin metoda redescoperirii sau învățării prin descoperire, idei ce provin din Antichitate (maieutica lui Socrate); metoda constă în conducerea elevului în așa fel încât mintea sa parcurge în procesul învățării fazele elaborării științei. Școala activă a condus la o modificare a concepției asupra manualului școlar în privința funcției îndeplinite și a conținutului, care trebuie să provoace gândirea, să grupeze noțiunile și să permită aplicările.

Orientările din pedagogia modernă au acordat un rol important *jocului*, valorificând și în acest caz idei ce își au originea în scrierile filozofilor antici, promovate ulterior în Renaștere și prin realizările lui Friedrich Froebel (1782-1852), fondatorul grădinițelor de copii și inventatorul a numeroase jocuri educative pentru acestea.

Vom regăsi toate ideile „Educației noi” reflectate în modul de abordare a educației muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea, când au apărut mai multe metode și sisteme de educație muzicală. Principiile școlii active au fost repede îmbrățișate în Franța, de profesorul Maurice Chevais, care, deși tributar în unele privințe pedagogiei tradiționale, reformează învățământul muzical francez. Metodele, mijloacele didactice folosite, repertoriul de cântece îmbogățit cu numeroase colecții proprii contribuie la dezvoltarea educației muzicale în Franța. Prezența *interesului*, a motivației, exprimarea liberă, precum și principiile pedagogiei active se regăsesc din plin în atelierul-școală realizat de compozitorul german Carl Orff prin sistemul de educație *Schulwerk*. Alături de acestea, jocul este la originea metodei de *Educație prin artă* promovată de Maurice Martenot în școala ale cărei principii sunt răspândite și astăzi în numeroase țări europene. Fundamentarea educației muzicale pe baze psihologice este una dintre

---

<sup>17</sup> Constantin Cucoș, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001, pp. 216-217.



principalele caracteristici ale metodei de educație muzicală practică cu succes de pedagogul elvețian Édgar Willems. Adaptarea educației muzicale la particularitățile dezvoltării psiho-fizice a copilului și la mediul muzical în care acesta se dezvoltă se reflectă în adoptarea principiului modalismului în însușirea sunetelor muzicale, a principiilor ritmicii copiilor și a valorificării folclorului copiilor prezente în metodele de educație muzicală ale lui Kodály Zoltán și George Breazu.

### 1. 2. 2. Reprezentanți ai „Educației noi”

**John Dewey** (1859-1952), filozof american specializat în psihologie aplicată și pedagogie, este cel mai ilustru reprezentant al pedagogiei americane din prima jumătate a secolului al XX-lea. Concepția sa pedagogică îmbină trei puncte de vedere: pragmatic, psihologic și sociologic, ultimul fiind predominant. Inspirat de J.J. Rousseau, Dewey își bazează demersul pedagogic pe afirmația *learning by doing*, pledând și experimentând o școală în care a învăța înseamnă a rezolva probleme reale, izvorâte din viața cotidiană. Școala lui Dewey este o școală integrată în societate, *school city*, ce are drept obiectiv realizarea la nivelul copiilor a unei comunități de viață asemănătoare cu cea din societatea adulților. Pe baza ideilor sale, a fost fundamentată *metoda proiectelor*, de unul dintre discipolii săi, W. Kilpatrick. Un proiect presupune o finalitate reală care orientează activitățile elevului. Cunoștințele devin mijloace de realizare a acestui proiect, iar nu scopuri în sine, motivație fiind asigurată de interesul pe care îl manifestă elevul pentru tema proiectului. Etapele de realizare a proiectului sunt: intenția, pregătirea, executarea și aprecierea muncii îndeplinite. Proiectele sunt generate de curiozitate elevilor pentru o anumită problemă din viața reală. Încercând să răspundă întrebărilor iscate de această problemă, elevii însușesc cunoștințe, dar se pregătesc totodată pentru viață.

**Ovide Decroly** (1871-1932), medic și psiholog belgian, a jucat un rol important în țările de limbă franceză și în America de Sud, luptând pentru o reformă profundă a învățământului. A studiat neurologia și bolile mentale, munca cu copiii anormali îndrumându-l spre pedagogie. Există două teme principale ale preocupărilor sale: învățarea globală a tehnicilor școlare, mai ales citirea și scrierea, și metoda centrelor de interes.

*Metoda globală sau ideo-vizuală* se bazează pe sincretismul care caracterizează percepția copilului și constă în schimbarea sensului urmat în învățare: se pornește nu de la elemente simple, fără semnificație concretă (literă, sunet muzical, liniile principale ale unei litere etc.) ci de la ansambluri – cuvânt, fraza de citit sau de scris, melodia, imaginea unui obiect. Analiza treptată, comparații, generalizări îl vor conduce apoi pe copil la elementele simple, dar abstracte, de la care se pornește în mod tradițional.

*Metoda centrelor de interes* se bazează pe legile educației funcționale și necesitatea adaptării la mediu. Decroly reduce tendințele umane la cinci nevoi biopsihice fundamentale – nevoia de a trăi, de a se apăra, de a se ocroti, de a munci în comun, de a se odihni – care generează, la rândul lor centrele de interes principale. Observare stă la baza tuturor activităților școlare. Este completată de comparație și asociere, de exerciții de exprimare concretă (prin desen, lucrări manuale, gimnastică, jocuri educative) și abstractă (lecturi, scris, cânt, limbaj vorbit). Pedagogia sa preconizează responsabilitatea personală și colectivă, solidaritatea, toleranța și respectarea diferențelor, acordă prioritate dezvoltării personale și creativității. Ideile sale stau la baza școlii *Step by step*.

**Céléstin Freinet** (1896-1966), pedagog francez, a pus bazele unei pedagogii bazată pe exprimare liberă a copiilor prin texte libere, desen liber, corespondență interșcolară, imprimărie și ziar școlar. Caracteristic pedagogiei sale este folosirea imprimăriei ca tehnică de învățare, ce permite individualizarea muncii școlare, activitatea elevului și educația generală. Folosirea imprimăriei a permis renunțarea la manualele

școlare tradiționale, elevii fiind cei care compuneau fișe de documentare și de instruire, de exerciții etc. Ideile sale pedagogice au fost experimentate în școala specială pe care a întemeiat-o în Vence, și unde au fost inițiați în această metodă numeroși stagiați.

## LECȚIA 3

### 1. 4. Maria Montessori și educarea simțurilor

Maria Montessori (1870-1952) a fost medic și pedagog italian. A creat o metodă specială de educare a copiilor și a înființat peste tot în lume școli care aplicau metoda sa (Școli Montessori).

#### Date biografice

- născută în 31 august 1870 (Chiavari, Italia), Maria Montessori este prima femeie care a obținut titlul de doctor în medicină la Universitatea din Roma (1896);
- studiile aprofundate de psihologie i-au dirijat cercetările spre educarea copiilor anormali; pe această temă, a participat la numeroase congrese la Roma și Paris;
- în 1901, a început să se intereseze de copiii normali, iar din 1906 și-a îndreptat atenția spre preșcolari pentru care va crea metoda sa de educație;
- preocupările pentru educația copiilor o determină să organizeze în 1907, într-un cartier sărac al Romei (San Lorenzo) o instituție pentru copii numită „Casa dei bambini”, o grădiniță cu program prelungit pentru copii ai căror mame lucrau;
- începând din 1913 a organizat cursuri internaționale, iar multe asociații și organizații de caritate i-au cerut să organizeze „Case dei bambini”; a efectuat călătorii pentru a susține conferințe și stagii de formare pedagogică;
- între 1914-1918 a activat în S.U.A., unde a creat un colegiu și a condus o „săptămână pedagogică”;
- în 1936 guvernul fascist a condamnat principiile montessoriene și a închis toate instituțiile care le promovau, iar Montessori a plecat în Spania, iar apoi în Olanda unde a creat Asociația Internațională Montessori;
- în perioada celui de al II-lea Război Mondial a trăit în India, unde a întemeiat numeroase școli montessoriene;
- în 1952 s-a întors în Europa, mai întâi în Italia, dar apoi s-a stabilit în Olanda, unde a decedat la 6 mai 1952 (Noordwijk);
- opera sa a fost continuată de fiul său, Mario și de pedagogi europeni și americani integrați curentului „Școala nouă”;
- Lucrări: *Metoda pedagogiei științifice* (1909), *Autoeducație în școala elementară* (1916), *Manual de pedagogie științifică* (1921), *La scoperta del bambino* (Descoperirea copilului) (1948) etc.

#### 1.4. 1. Idei care stau la baza concepției sale pedagogice:

- omul manifestă un impuls organic spre dezvoltare prin autoformare; fiecare impuls corespunde unei nevoi vitale, care, imediat ce este satisfăcută, creează drumul spre apariția alteia;
- în copil se structurează adultul de mâine, dar acest fapt se petrece în funcție de ceea ce este în jurul lui, pentru că asemeni unui burete copilul absoarbe din jur ceea ce îi este necesar;
- dezvoltarea copilului este determinată de instincte;
- există o paralelă între dezvoltarea fizică și cea spirituală; s-a reproșat M. Montessori că prin aceasta a biologizat fenomenul educației.

#### 1. 4. 2. Concepția pedagogică

Educația practică de Maria Montessori se bazează pe două elemente principale:

**a. libertatea** de manifestare a copilului și

**b. asigurarea unui mediu** organizat, în care copilul să poată valorifica această libertate. Intervenția educatoarelor este limitată, prin urmare, la organizarea unui mediu bogat în stimuli, mediu în care copilul

să se poată manifesta liber, în conformitate cu interesele și dorințele sale. Impulsul său natural spre dezvoltare, trebuie să găsească în acest mediu elementele care să îi permită autoformarea, căci el este capabil să acumuleze singur și ușor cunoștințe.

Pornirea naturală spre autoformare exclude, pe de o parte, efortul copilului (căci efortul înseamnă o îngustare a sferei de manifestare a expresiei libere), iar pe de altă parte diminuează rolul educatoarelor. Acestea nu au voie să își impună voința prin transmiterea forțată a unor idei, prin impunerea unor preferințe și interese nespecifice sau prin organizarea activităților copiilor. Activitatea se desfășoară în funcție de pornirile copiilor și de materialele didactice pe care aceștia le au la dispoziție.

Libertatea copilului nu este totuși nelimitată, căci există unele constrângeri ce privesc manevrarea materialelor didactice; copiii trebuie să respecte anumite reguli, cum ar fi: să nu dea o altă întrebuințare obiectelor (de exemplu: nu se joacă fotbal cu păpușile), să păstreze locul acestora pe rafturi, să nu smulgă obiectele din mâna altor copii, să păstreze liniștea, să nu își facă rău lui sau altor copii în timpul manevrării obiectelor etc. Rolul educatoarelor este acela de a veghea la respectarea acestor reguli.

Pentru a favoriza educația, mediul trebuie să aibă anumite calități<sup>18</sup>:

- să fie ordonat și fiecare lucru să aibă un loc al lui unde să poată fi găsit în permanență;
  - să fie plăcut, atrăgător;
  - să ofere copilului ajutor în clasificarea și folosirea limbajului pentru a denumi obiectele respective;
  - întregul mediul să fie impregnat de prezența limbajului;
  - mobilierul să fie făcut pe măsura copiilor, pentru ca aceștia să aibă suficientă libertate de mișcare.
- Printre condițiile ce trebuie respectate pentru a asigura libertatea de manifestare a copilului, menționăm:
- copilul trebuie să poată oricând repeta sau reîncepe orice activitate;
  - copilul trebuie încurajat să își rafineze gesturile prin atitudini de politețe și de curtoazie;
  - copilul să fie încurajat să își dezvolte voința și sociabilitatea prezentându-se un singur lucru pentru activitatea dată, întărindu-se astfel priceperea respectivă.

Sistemul de educație al Mariei Montessori este susținut de un bogat material didactic, care se adresează fiecărui stimul în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperități sau netezimi pentru corpurile care se adresau văzului și pipăitului. A alcătuit materiale de lucru capabile să stimuleze activitățile de învățare a scris-cititului și socotitului. Materialele care serveau la dezvoltarea simțurilor erau următoarele<sup>19</sup>:

- trei serii de cilindrii, fixează în orificii adecvate;
  - trei serii de corpuri geometrice de diferite dimensiuni și culori (cuburi roz, paralelipiede cafenii, albastre și roșii);
  - diverse corpuri geometrice de lemn;
  - o colecție de eșantioane de țesături;
  - două planșete de lemn de aceeași dimensiune, dar de culori diferite;
  - două cutii cu eșantioane de lână în culori variate;
  - forme geometrice plane care se îmbină unele cu altele;
  - o serie de cutii pentru educarea simțului greutății și a celui auditiv;
- clopoței muzicali.**

Jocul, activitate dominantă în copilărie, s-a transformat în instituțiile montessoriene în pre-exercițiu menit să îl pregătească pe cel mic pentru activitățile de mai târziu. De exemplu: jocul de-a

<sup>18</sup> Constantin Cucoș, *op. cit.*, p. 219.

<sup>19</sup> Constantin Cucoș, *op. cit.*, p. 218.

încheiat-descheiat nasturii la hainele păpușilor, va forma deprinderi pentru a se îmbrăca singuri. Cei care i-au studiat opera și realizările au apreciat însă că modul de cunoaștere a realității este oarecum artificial și se realizează cu materiale didactice destul de simple. În fapt, copilul este ținut la distanță de viața reală și de problemele acesteia. Majoritatea pedagogilor evidențiază însă valoarea concepției sale pedagogice în ceea ce privește dezvoltarea simțurilor.

Perioadele de creștere a ființei umane sunt marcate de etape dominate de sensibilități speciale: așa-numitele „perioade senzitive”, consideră Montessori. Dacă pe parcursul acestor perioade se oferă copilului corespondentul senzației care domină perioada senzitivă, un copil se va dezvolta în sensul acela în mod evident și spectaculos. Există perioade ale literelor, ale numerelor, desenului sau sunetelor, care trebuie urmărite pentru învățarea scrisului, cititului, aritmeticii, desenului și muzicii.

În instituțiile speciale organizate de M. Montessori, numite „Casa dei bambini („Casa copiilor”) se lucra cu următoarele tipuri de activități:

- **exerciții fizice** prin care se coordonau și se armonizau mișcările corpului (marșuri, mișcări de respirație, mânguirea diverselor obiecte);
- **activități practice** accesibile copiilor, prin care se perfecționa sensibilitatea lor tactilă, se formau deprinderi elementare de lucru și se cultivau: spiritul de ordine, cel de curățenie și cel de întrajutorare;
- **exerciții senzoriale** și de **educație intelectuală**, care constau în compararea materialelor montessoriene după diverse criterii, combinarea și folosirea lor pentru construcții. Pe baza senzațiilor se formulează unele generalizări care exprimă diverse însușiri ale obiectului (culoare, mărime, netezime etc.).

#### 1. 4. 3. Educația muzicală în instituțiile montessoriene

Fără îndoială, o noutate a acestei abordări pedagogice au reprezentat-o materialele didactice, adecvate dezvoltării fiecărui simț. Auzului îi este destinat un set de clopoței acordați temperat, iar Maria Montessori rezervă educației muzicale unul dintre capitolele cărții sale din 1948, *La scoperta del bambino* (Descoperirea copilului). Deși restrâns la doar câteva pagini, capitolul XXI, intitulat *Inițierea în arta muzicală*<sup>20</sup> conține suficiente informații pentru a ilustra modalitățile de educare practicate în instituțiile montessoriene. Parcimonია comentariilor este justificată de Montessori astfel:

„Concizia privitoare la educație muzicală prezentată în cartea aceasta nu se datorește faptului că noi am atribui un rol minor muzicii în educație, ci faptului că la copiii de vârstă fragedă muzica nu poate trece dincolo de faza inițierii; ea se va dezvolta puțin mai târziu. Pe lângă aceasta succesul depinde de existența unei practici muzicale destul de intense în jurul copiilor, a unui *mediu* (s.a.) muzical care să poată dezvolta un « simț » și o « inteligență » muzicală”<sup>21</sup>.

În școlile montessoriene, educația muzicală se realizează pornind de la principiile care guvernează întreaga activitate, deci copilul va avea deplina libertate de *a alege* și de *a se exprima*.

Primele experimente pentru educația muzicală au fost efectuate Anna Maccheroni, o parte dintre acestea fiind cuprinse în cartea Mariei Montessori *Autoeducația*; de asemenea, Lawrence A. Benjamin, ajutat de muzicieni din Viena și din Londra a adus contribuții importante, selectând fragmente din lucrări muzicale clasice sau aparținând folclorului diferitelor popoare pe care le-a introdus în școala din Viena.

În capitolul menționat, autoarea prezintă succint concepția sa asupra educației muzicale a copiilor, care este ilustrată cu diferite exemple de exerciții practicate în școlile montessoriene. O primă problemă

<sup>20</sup> Maria Montessori, *Descoperirea copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, pp. 273-278.

<sup>21</sup> Idem, p 273.

abordată este aceea a **educației ritmice**, pentru care gimnastica ritmică reprezintă un ajutor important. Exercițiul practicat ca pregătire motorie pentru gimnastica ritmică este „mersul pe linie”, prin care „copiii mici dobândesc o siguranță perfectă a echilibrului și, în același timp, învață să-și controleze mișcările picioarelor și ale mâinilor”<sup>22</sup>. Muzica adăugată exercițiului poate ajuta, diminuând efortul care trebuie făcut. Primele exerciții se fac cu ritmuri contrastante, mai ușor de sesizat de către copii – „așa cum contrastele erau primul început în educația simțurilor, tot astfel ele constituie și începutul în educația ritmică”<sup>23</sup> – de exemplu, ritmul cântecului de leagăn și cel al pasului alergător, mișcările preferate ale copiilor de trei-patru ani. După vârsta de cinci ani, pot fi recunoscuți pași care corespund diferitelor ritmuri, gradația pe care se bazează educarea simțurilor fiind indispensabilă și aici.

Exercițiul de bază pentru echilibru poate primi, treptat și alte forme: mersul ținând în mână un steguleț, un pahar cu apă, o lumânare aprinsă sau purtând un coșuleț pe cap. Toate acestea, efectuate pe o muzică uniformă și discretă, contribuie la atingerea unui echilibru perfect și la controlul mișcărilor.

Exercițiile pentru ritm sunt abordate doar după ce au fost rezolvate problemele echilibrului și constau în asocierea muzicii cu mișcarea, găsirea pasului potrivit pentru ritmul unei anumite piese muzicale. Alegerea unor lucrări de factură deosebită are și rolul de a sensibiliza copiii pentru muzică, compensând lipsa unei ambianțe muzicale în familie. Este subliniată din nou necesitatea de a da libertate copilului, după câteva îndrumări minime primite din partea educatoarei. De asemenea, se consideră de maximă importanță felul în care sunt interpretate fragmentele muzicale oferite copiilor, expresivitatea interpretării reflectându-se în reacția acestora. Cităm doar două dintre exemplele Mariei Montessori, care surprind reacții la muzică ale unor copii:

„... Bepino, de circa patru ani, bătea ritmul cu degetul arătător al mâinii drepte; muzica (un cântec) avea două părți care alternau: într-una fraza era legată, în cealaltă, era sacadată; el mișca mâna uniform la *legato* și sacadat la *staccato*. Nannina, de patru ani, urmărind o melodie duioasă, își desfăcea în chip drăgălaș rochița ei largă și își dădea ochii pe spate cu surâsuri suave; apoi, la sunetul unui marș militar, lua o ținută țeapănă, se întuneca la față și pășea cu pas apăsător”<sup>24</sup>.

Treptat, copiii încep să sesizeze și metrul, manifestându-se prin gesturi precise care marchează toți timpii sau doar pe cei accentuați ai unei măsuri.

Educația muzicală din școlile montessoriene cuprinde și studiul instrumental, motivat astfel:

„Muzica auzită însoțită de mișcări ritmice este numai un element al educației muzicale (care privește succesiunea sunetelor în timp și intonarea expresivă a frazei). Vine apoi studiul melodiei și al armoniei, care se pretează la un exercițiu individual doar atunci când copilul are la dispoziția sa instrumente adecvate, nu numai în ceea ce privește dimensiunea, ci mai ales în ceea ce privește simplitatea și cu condiția de a fi lăsat să le utilizeze liber, fără să fie supus unor exigențe tehnice prea rigide”<sup>25</sup>.

Ideile montessoriene privind educația instrumentală au fost aplicate în Anglia de profesorul Dolmetch, care a valorificat potențialul unor instrumente vechi, ieșite din uz, dar a căror simplitate a permis rapida însușire de către cei mici. În afara acestui pedagog, amintit de Montessori, trebuie să

---

<sup>22</sup> Maria Montessori, *op. cit.*, p. 273.

<sup>23</sup> Idem, p. 274.

<sup>24</sup> Idem, p. 275.

<sup>25</sup> Idem, p. 276.

remarcăm legătura care există între aceste idei și felul în care apare instrumentul în sistemul educativ *Orff-Schulwerk*<sup>26</sup>

O altă latură a educației muzicale, descrisă în acest capitol, este cea pregătitoare pentru **scrișcitului muzical**. Aceasta se bazează pe **exerciții senzoriale** realizate cu ajutorul unui set de clopoței acordați diatonic, a discurilor pe care sunt scrise numele notelor și a portativelor simple sau duble, sculptate în lemn. Portativele au scobituri circulare în care se pot încadra discurile cu numele notelor.

Exercițiile cu clopoței presupun, mai întâi așezarea acestora în perechi, apoi gradat, în funcție de înălțime. Discurile reprezintă sunetele într-o formă materială. Se fac exerciții de asocierea a discului cu clopoțelul care emite sunetul corespunzător numelui încrustat pe disc și exerciții de așezare a discurilor la locul ce corespunde notei de pe portativ. Prin repetarea exercițiilor, copiii învață numele sunetelor și locul notei pe portativ. Iată cum justifică M. Montessori folosirea acestor mijloace didactice:

„Faptul că notele (adică obiectele care le produc și care sunt identice în toate amănuntele, cu excepția sunetului) se pot « mânui » separat, mutându-le de la locul lor, pentru a le amesteca și apoi a le pune din nou la loc, este de marea ajutor, pentru că prezintă notele într-o formă materială, ca și celelalte obiecte destinate educației simțurilor. Rămâne să se însoțească nota cu numele său, așa cum făceau copiii în alte exerciții asemănătoare... Discurile mici care poartă numele notelor nu sunt numai niște semne destinate a se așeza pe portativul muzical, ci sunt, înainte de toate, semne care reprezintă un *sunet* (s.a.) De aceea, când vor începe să studieze notele pe portativ, copiii o vor face ca exercițiu de scriere a unor elemente muzicale cunoscute dinainte”<sup>27</sup>.

Portativul de lemn corespunde aceluiași principii care guvernează activitățile din instituțiile montessoriene:

„Pentru ca un copil să poată lucra singur, ajutat de instinctul său de a pipăi și a deplasa obiecte, i-am pregătit un portativ de lemn, unde « sunt scobite » spații circulare, corespunzătoare cu locul pe care îl ocupă notele: *do, re, mi, fa, sol, la, si, do*. În aceste spații se pot încadra discurile cu sunetele (numele, n. n.) notelor scrise pe partea superioară. Pentru a ști cum să le așeze, fiecare notă are un număr corespunzător (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), în fiecare spațiu și pe partea de jos a fiecărui disc. În felul acesta, copilul, așezând obiectele după numere, va avea în față toate notele octavei așezate pe portativ”.

Pentru a verifica felul în care a fost memorat locul notelor pe portativ, se folosește un alt portativ de lemn, dar fără scobituri și fără numere de recunoaștere. Discurile pentru acest portativ nu au numere scrise, ci doar numele notei, dar același nume se repetă de mai multe ori. Exercițiul constă în așezarea discurilor, luate la întâmplare din cutie, pe linia sau spațiul potrivit, indicat de nume, dar cu fața în jos. După epuizarea discurilor din cutie, acestea se întorc cu fața în sus; citind numele notelor, copilul poate constata eventualele greșeli.

Portativul dublu permite așezarea notelor în cele două chei, *sol* și *fa*, a căror cunoaștere va fi necesară mai târziu.

După efectuarea acestor tipuri de exerciții, copiii sunt pregătiți să folosească clopoțeii pentru a reproduce mici melodii sau pot scrie mici melodii pe care le vor reproduce cu ajutorul clopoțeilor. Scrierea muzicală rămâne, totuși, un atribut al vârstei școlare.

<sup>26</sup> A se vedea capitolul rezervat sistemului Orff-Schulwerk din prezentul curs.

<sup>27</sup> Maria Montessori, *op. cit.*, p. 277.

Subliniem, în final, importanța acordată senzorialității și prezența timpurie a instrumentului mănuit de copii în instituțiile organizate pe baza ideilor montessoriene, elemente pe care le vom regăsi și în metodele dedicate exclusiv educației muzicale în prima jumătate a secolului al XX-lea.

În instituțiile montessoriene, instrucția este dominată de exerciții-jocuri care dezvoltă simțurile și activități care au ca scop elemente de educație morală, comportament social, formarea atenției, echilibrul fizic etc. Rolul educatorului este cel imaginat de „școala activă” și anume, acela de a crea condiții pentru satisfacerea chemărilor lăuntrice, senzoriale ale copilului, după care, educatorul trebuie să se retragă, pentru a oferi copilului posibilitatea de a se manifesta liber.

Numeroși reprezentanți ai curentului „școala nouă” au continuat cercetările și munca Mariei Montessori, printre care Céléstin Freinet, Roger Cousinet și Adolphe Ferrière<sup>28</sup>.

### 1. 5. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Denumirile de „liceu” și „academie”, ale instituțiilor contemporane de învățământ, își au originea în:
  - a. Evul Mediu
  - b. Renaștere
  - c. Antichitate
2. Cele două cicluri ale sistemului „Septem artes liberales” se numesc:
  - a. *trivium* și *cvadrivium*
  - b. *gymnasium* și *lyceum*
  - c. *scientium* și *artes*
3. Muzica se studia în cadrul sistemului „Septem artes liberales”
  - a. în primul ciclu
  - b. în al doilea ciclu
  - c. în afara sistemului
4. Curentul pedagogic ”Educația Nouă” sau ”Școala Nouă” s-a dezvoltat
  - a. în secolul al XVIII-lea
  - b. în perioada ”Renașterii”
  - c. în secolul al XX-lea.
5. Fondatorul pedagogiei este considerat
  - a. Jan Amos Comenius
  - b. Jean Jaques Rousseau
  - c. Maria Montessori.

---

<sup>28</sup> Pe internet sunt postate numeroase filme cu secvențe de activitate din diferite instituții montessoriene, prezentări sintetice ale metodei sau activității Mariei Montessori. Iată câteva dintre aceste adrese:

<http://www.youtube.com/watch?v=L2A3-z0qdCw>

<http://www.youtube.com/user/sarahchewi#p/a/u/1/4MsaxqWcuSM>

<http://www.youtube.com/watch?v=F2NjD65HrBA>

<http://www.youtube.com/watch?v=p4Td1t4ZdH4&NR=1&feature=fvwp>

<http://www.youtube.com/watch?v=0FmeTIYHG8s&NR=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=E2g9IXEGoWA&NR=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=7ZEvJZFzYFM&NR=1>

<http://www.youtube.com/watch?v=0D5buLXBe3k&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=G5ZP9sQj-x0&NR=1>

6. Titlul celei mai importante lucrări scrise de Maria Montessori este
- Cunoașterea copilului*
  - Descoperirea copilului**
  - Dezvoltarea copilului*
7. Pentru educarea simțului auzului M. Montessori a folosit în activitățile cu copii
- clopoței**
  - pianul
  - vioara.
8. Educația practică de Maria Montessori se bazează pe
- libertatea de manifestare a copilului**
  - un sistem coerent de reguli care trebuie respectate de copil
  - modelele de comportament oferite de educator

#### 1. 6. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold**.

#### 1.7. Lucrare de verificare nr. 1

##### INSTRUCȚIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unității de învățare nr. 1. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: [elena.chircev@gmail.com](mailto:elena.chircev@gmail.com) pentru corectare și evaluare. Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului și anul de studiu.

Adăugați în finalul lucrării o notă de subsol în care menționați în ce constă experiența dumneavoastră didactică (dacă ați lucrat sau nu în învățământ; în ce școală? ce perioadă? cu ce clase?).

##### Tema:

1. Numiți opt calități pe care ar trebui să le aibă mediul (încăperea) în care se desfășoară activitățile muzicale, luând drept model calitățile enumerate de Maria Montessori și comentați apoi aceste calități pentru a evidenția importanța lor în creșterea eficienței actului educativ. (4 puncte)
2. Ținând cont de calitățile stabilite anterior, numiți mijloacele didactice pe care le considerați indispensabile pentru reușita activităților de educație muzicală, mijloace pe care elevii le-ar avea la dispoziție într-o „sală de muzică” imaginată de dumneavoastră. (4 puncte)

Se acordă un punct pentru originalitate și exprimarea coerentă.

Se acordă un punct din oficiu.

#### 1. 8. Rezumatul unității de învățare

Unitatea de curs oferă posibilitatea informării asupra locului ocupat de educația muzicală pe parcursul secolelor. Se insistă asupra principalelor direcții din pedagogia secolului al XX-lea, a modului în care acestea au influențat obiectivele, conținutul, metodele și mijloacele educației muzicale.

#### 1. 9. Bibliografie minimală



- Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea Națională de Muzică, București, 1998.
- Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1997.
- Planchard, Émil, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, pp. 112-172.
- Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești*, Editura Didactică și Pedagogică., București, 1977.

## Unitatea de învățare nr. 2

### Scrierea și citirea muzicală – problemă a didacticii muzicale

#### Cuprins

2. 1. Scrierea și citirea muzicală de la Guido d’Arezzo la sistemul *Tonic sol-fa* al lui J. Curwen
  2. 1. 1. Importanța sistemului de solfegiere inventat de Guido d’Arezzo
  2. 1. 2. Schimbarea silabelor de solfegiere guidoniene. Otto Gibelius
  2. 1. 3. Încercări de înlocuire a scrierii muzicale prin cifre
  2. 1. 4. “Sistemul scărilor normale”
  2. 1. 5. Metoda de solmizație relativă cu sunet fundamental variabil
  2. 1. 6. Metode fonetice de educație muzicală
2. 2. Scrierea și citirea muzicală în Sistemul de educație muzicală *Tonic Sol-fa*
2. 3. Teste de autoevaluare
2. 4. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare
2. 5. Lucrare de verificare
1. 6. Rezumatul unității de învățare
1. 7. Bibliografie minimală

#### LECȚIA 4

#### 2. Scrierea și citirea muzicală de la Guido d’Arezzo la sistemul *Tonic-sol-fa* al lui J. Curwen

##### 2. 1. 1. Importanța sistemului de solfegiere inventat de Guido d’Arezzo

Teoretician al muzicii, originar din Italia, cunoscut sub numele de Guido Aretinus sau Guido d’Arezzo (cca. 991 - 1050), a fost călugăr benedictin și profesor de muzică la școala de pe lângă catedrala din Arezzo, Italia (între Siena și Florența). În 1029, s-a retras la mănăstirea Santa Croce d’Avellano, unde se pare că a murit, fără a putea ști astăzi cu precizie anul. Remarcabil pedagog, Guido d’Arezzo a rămas în istoria muzicii ca unul dintre cei mai importanți teoreticieni și reformatori ai notației muzicale. A scris mai multe lucrări, dar cele a căror paternitate este certă sunt următoarele: *Micrologus de disciplina artis musicae*, *Regulae de ignoto cantu*, *Epistola Michaeli monacho de ignoto cantu directa*.

Notația muzicală, teoria muzicii și didactica muzicală datorează dezvoltarea din perioada medievală contribuției importante aduse de Guido d’Arezzo. Inovațiile operate de Guido d’Arezzo în

domeniul educației și notației muzicale sunt o urmare a activității sale pedagogice, care i-a permis să sesizeze neajunsurile notației neumatice și a modului imprecis de învățare a repertoriului liturgic în școlile de pe lângă mănăstirile în care s-a format și a activat. Sistemul său de notație a opus învățării după auz și memorării imnurilor liturgice o modalitate nouă de învățare, care permitea oricărui ucenic să descifreze textul muzical și în absența profesorului. În esență, reforma realizată de Guido d'Arezzo a constat în: utilizarea liniilor orizontale suprapuse, a denumirii unitare a treptelor scării muzicale și a utilizării cheilor.

Notația muzicală practică anterior era notația neumatică, folosită atât în Biserica Apuseană, cât și în cea Orientală. Aceasta era o notație diastematică, în care semnele indicau intervale muzicale și nu sunete precise. O încercare de a indica intervalele cu mai multă precizie a fost făcută prin plasarea neumelor la distanțe mai mici sau mai mari față de cuvintele din text și prin adăugarea unei linii deasupra, ca reper pentru distanța treptelor. Se știe că Guido d'Arezzo a găsit două asemenea linii în uz, adăugând încă două, pe care le-a colorat diferit pentru a sublinia existența semitonurilor. Liniile portativului său desemnau sunete aflate la interval de terță: linia 1 – *fa*, linia 2 – *la*, linia 3 – *do* și linia 4 – *mi*. Portativul, extins ulterior la cinci linii, s-a generalizat fiind folosit dreptat de întreaga lume.

Un alt element important al reformei sale îl reprezintă crearea unor denumiri silabice pentru treptele scării muzicale, fapt care a permis parcurgerea melodiei imnurilor și prin solfegiere, facilitând învățarea acestora. În vremea sa, treptele purtau denumiri literale, fiind folosite primele șapte litere ale alfabetului, litera *A* corespunzând lui *la*. Pentru a denumi treptele, Guido d'Arezzo s-a folosit de textul unui imn închinat Sf. Ioan pe care învățăceii vremii îl cunoșteau bine și a cărui melodie urca câte o treaptă la fiecare vers. Silabele cu care încep versurile au devenit denumirile treptelor pe care le folosim și astăzi în solfegiere:

*UT* queant laxis / *RE*sonare fibris, / *MI*ra gestorum, / *FA*mili tuorum, / *SOL*ve polluti, / *LAB*ii reatum, / *San*cte *IO*hannes.

Au fost desemnate astfel treptele unui hexacord, ceea ce corespundea în mod satisfăcător ambitusului redus al melodiilor gregoriene. Nota *si* – reprezentând unirea inițialelor numelui Sf. Ioan, din final – a fost ulterior adăugată de Anselme de Flandra, la sfârșitul secolului al XVI-lea, iar *ut* a fost înlocuit cu *do* de Bononcini în anul 1673, sau, după unii autori, de Otto Gibelius. Englezii și germanii au rămas până astăzi fideli denumirii literale a notelor.

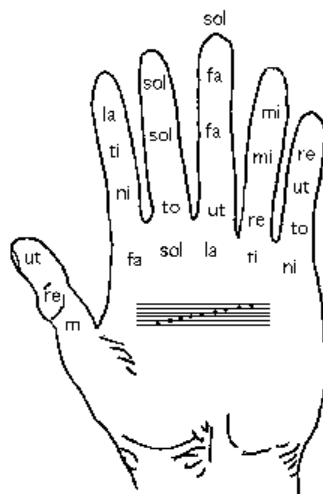
Pentru a facilita solfegierea, Guido d'Arezzo a adăugat la începutul fiecărei linii o literă-cheie care indica intonația, punând astfel bazele sistemului de chei utilizat astăzi. În același scop al ușurării învățării, călugărul benedictin s-a folosit de un mijloc mnemotehnic<sup>29</sup> cunoscut sub denumirea de „mâna guidoniană”. Falangele și încheieturile celor cinci degete ale mâinii stângi deschise erau folosite pentru învățarea diferitelor tipuri de hexacorduri. Gestul realizat cu mâna, de către profesor, în timpul cântării pentru a-l ajuta pe elev să vizualizeze traseul melodic, stă la baza fonomimiei, procedeu mnemotehnic aflat și astăzi în practica unor sisteme de educație muzicală.

---

<sup>29</sup> Mnemotehnic – ansamblu de procedee care înlesnesc memorarea cunoștințelor pe baza unor asociații dirijate.



Guido d'Arezzo



Mâna guidoniană

### 2. 1. 2. Schimbarea silabelor de solfegiere guidoniene. Otto Gibelius

Otto Gibelius (1612-1682) este autorul lucrării *Bericht von den Vocibus Musicalibus*, în care propune câteva schimbări ale silabelor de solfegiere introduse de Guido d'Arezzo, pentru a fi mai ușor de pronunțat în timpul cântării:

- unele surse bibliografice îi atribuie schimbarea silabei *ut* în *do*;
- exprimarea alterațiilor prin înlocuirea vocalei pentru sunetele alterate în felul următor: pentru diez cu **i** (*do diez* = *di*, *sol diez* = *si*, *fa diez* = *fi* etc.), iar pentru bemol cu **a** (*mi bemol* = *ma*, *re bemol* = *ra*, *si bemol* = *sa*). Pentru că în acest fel sunetul *la bemol* ar fi fost numit ca și *la* natural, bemolul a mai fost desemnat și de vocala *u*, *la bemol* devenind *lu*, *mi bemol* devenind *mu* etc.
- a propus ca numele sunetului *sol* să fie redus la două litere, iar pentru a nu fi confundat cu *si*, iar în locul acestei silabe (*si*) a introdus pe *ti*.

Schimbările inițiate de Otto Gibelius au contribuit la ușurarea solfegierii, dar carențele sistemului său nu au condus la înlocuirea celui guidonian, care a rămas în uz până astăzi.

### 2. 1. 3. Încercări de înlocuire a scrierii muzicale prin cifre

Această inițiativă exprimă dorința pedagogilor de a ușura învățarea muzicii prin renunțarea la note muzicale și portativ, care sunt înlocuite de cifre. Pornind de la ideea că scrierea pe portativ se învață greu de către copii și necesită mult timp și că nu este nevoie de notarea exactă a înălțimii sunetelor, Jean-Jacques Rousseau, Pierre Galin și Emil Chevé promovează în Franța un sistem nou: notația muzicală cifrată. Treptelor scării majore naturale le corespund cifrele arabe de la 1 la 8, după cum urmează: *do* = 1, *re* = 2, *mi* = 3 etc. Pentru a nota sunetele alterate, cifrele erau barate cu linie - aplecată spre dreapta pentru diez și cu o linie aplecată spre stânga pentru bemol. Înălțimea absolută a sunetelor era redată prin raporturi matematice: 1/5 indică intonarea lui *do* cu o cvintă mai sus, adică la înălțimea lui *sol*.

Pentru redarea ritmul se foloseau puncte și stegulețe. Astfel, fiecare cifră reprezintă valoare de pătrime, iar numărul punctelor care o succed indică numărul timpilor cu care această durată se prelungește: Prin urmare **1...** indică *do* cu durata de notă întreagă, **2.** = *re* cu durata de doime ș.a.m.d.

Pentru indicarea diviziuni și subdiviziunii timpului erau notate stegulețe sub cifre, corespunzătoare optimilor și șaisprezecimilor. Metoda a fost folosită în Franța.

Exemplu de scriere cifrată:



#### 2. 1. 4. „Sistemul scărilor normale”

Problema citirii și scrierii muzicale în școlile de cultură generală a intrat și în preocupările pedagogului german Johann Heinroth, care a publicat, în 1828, lucrarea intitulată *Volksnote oder vereinfachte Tonschrift*. Demersul său pornește de la constatarea dificultăților pe care le întâmpină elevii din școlile de cultură generală (școlile populare, în terminologia vremii) în însușirea scrierii muzicale și a solfegierii, datorită notației muzicale. Heinroth a încercat să realizeze un sistem de scriere și citire simplu, care să fie ușor de însușit de orice elev. Pentru aceasta, el a notat pe portativ, în locul notelor, literele corespunzătoare treptelor gamei *Do* major: C, D, E, F, G, A, H. Simbolul lui *do* central, adică litera C, este așezat pe prima linie a portativului, citindu-se de fapt, ca și cum ar fi melodia ar fi notată în cheia **do**. Materialul muzical pe care s-a lucrat a fost extins, prin utilizarea tonalităților cu o alterație la armură și a relativelor minore. *Sistemul scărilor normale* denumește totalitatea materialului sonor obținut din cele șase tonalități, denumirea făcând trimitere la metoda medievală (*methodus normalis*).

#### 2. 1.5. Metoda de solmizație relativă cu sunet fundamental variabil

Această metodă a fost creată de pedagogul elvețian Johann Weber (1818-1902) și a fost expusă în lucrarea sa *Theoretisch-practische Gesanglehre für die allgemeine Volksschulen den Kantons Bern*, apărută în 1840. Caracteristicile metodei sale constau în delimitarea unor etape ale educației, cărora le corespund sarcini precise și folosirea unui sunet fundamental variabil pentru deprinderea scris-cititului muzical.

Johann Weber împărțea educația muzicală în mai multe etape, care se succed pe parcursul a zece ani. Anilor 1-2 de studiu le corespunde o primă etapă, cea a educației muzicale intuitive, de-a lungul căreia elevii se familiarizează cu arta sunetelor prin învățarea unor cântece după auz. Următoarea etapă cuprinde anii de studiu 3-6, iar această perioadă corespunde învățării scris-cititului muzical. Copiii învață să scrie și să citească prin așezarea sunetului *do* central pe prima linie a portativului. În următorii ani, sunetul *do* central este așezat, treptat pe toate liniile și spațiile portativului. Poziția sunetului *do* este marcată în scris cu ajutorul unei liniuțe îngroșate la începutul portativului, aspect care ne trimite spre notațiile perioadei medievale. În final, este abordat sistemul modal medieval.

Deși metoda sa a avut o răspândire redusă, elementul ei de bază - sunetul fundamental variabil - a fost preluat și valorificat de metodologia secolului al XX-lea, în tehnica solmizației relative.

#### 2. 1. 6. Metode fonetice de educație muzicală

Transformările survenite la nivelul limbajului muzical spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea aduc în atenția pedagogilor noi probleme. Cromatizarea este una dintre

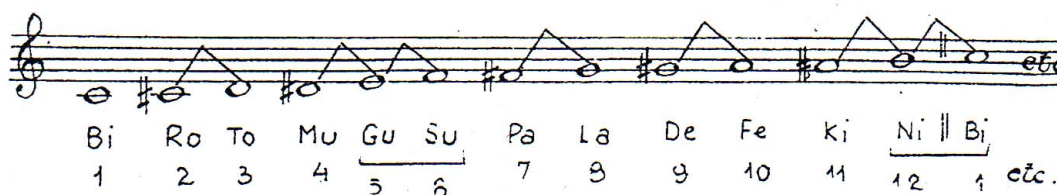
acestea și constituie punctul de pornire al sistemului de solfegiere conceput de pedagogul german Karl Andreas Eitz (1848-1924).

Schimbarea radicală pe care o propune K. A. Eitz se referă la denumirile treptelor scării cromatice, care sunt alcătuite din 12 consoane diferite cărora li se adaugă una dintre vocale. Ordinea consoanelor este următoarea:

B	R	T	M	G	S	P	L	D	F	K	N
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

A doua literă a silabei de solfegiere va fi o vocală, șirul următor fiind respectat cu rigurozitate: i, o, u, a, e. Scara cromatică va fi exprimată cu ajutorul următoarelor denumiri:

Exemplul



## LECȚIA 5

### 2. 2. Tonic- Sol-Fa – o nouă metodă de scriere și citire muzicală

Educația muzicală înregistrează în secolul al XIX-lea un moment important în Anglia, datorită contribuțiilor metodice ale reverendului John Curwen (1816-1880). Confruntat cu dificultățile învățării imnurilor la școala duminicală, Curwen a ajuns la concluzia că auzul muzical absolut și capacitatea muzicală absolută sunt rar întâlnite. Ca atare, nu contează felul în care este scrisă melodia sau înălțimea absolută la care este aceasta este intonată, dacă se păstrează în cântare succesiunea intervalică și ritmică, expresia piesei. Prin metoda sa, John Curwen a dorit să faciliteze apropierea elevilor de muzică, recurgând simplificarea modului de învățare a acesteia. Alternativa aleasă a fost renunțarea la portativ, solmizația relativă și folosirea tonicii mobile.

Metoda sa este descrisă în lucrarea *Grammar of Vocal Music* din 1843, completată cu un manual practic intitulat *The Standard Course of Lessons and Exercises on the Tonic Sol-Fa Method (Manual general de lecții și exerciții în metoda Tonic Sol-Fa)*, apărut în 1858. În 1853, Curwen fondase „Societatea Tonic-Sol-Fa”, iar din 1862 sistemul său de educație muzicală a fost extins în toate școlile din Anglia, fiind practicat apoi și în alte țări, în special în fostele colonii engleze. În 1863, a fost înființată editura „J. Curwen & Son” – specializată în publicarea cărților privind educația muzicală –, iar în 1879 s-a deschis „Colegiul Tonic Sol-fa”, care peste 100 de ani se va transforma în „Curwen Institute” din Londra.

Metoda lui J. Curwen a fost promovată prin intermediul lucrărilor sale teoretice și a cărților de cântece. Cu ediția din 1872 a manualului său, în care portativul era total exclus, Curwen a dus metoda la desăvârșire, dar izolarea totală de notația guidoniană a însemnat (în opinia unor pedagogi care i-au analizat opera) declinul metodei *Tonic Sol-fa*. Cifrele consemnate de Curwen dovedesc amploarea pe care a avut-o răspândirea metodei pe parcursul a două decenii: în 1853 erau citirea în sistemul *Tonic Sol-fa* era practică de 2000 de persoane, iar în 1872 numărul acestora crescuse la 315 000, iar în 1891 un milion și

Metoda lui Curwen nu este însă în totalitate originală, căci ea se bazează pe metoda inventată de Sarah Glover (1785-1867) din Norwich, comitatul englez Norfolk, metodă numită *Norwich Sol-fa*, căreia Curwen îi aduce unele modificări. Ca și Sarah Glover, J. Curwen a renunțat la portativ. Sunetele au fost numite în continuare *do, re, mi, fa, sol, la, ti, do* (silaba *ti* îl înlocuiește pe *si*), dar în scris acestea erau reprezentate cu literele inițiale: *d, r, m, f, s, l, t, d*. Aceste litere corespundeau sunetelor din octava centrală. Pentru octava mică, literele erau însoțite de cifra 1, notată în dreapta jos: *s<sub>1</sub>f<sub>1</sub>, r<sub>1</sub>*, adică *sol, fa, re* din octava mică; octava a doua era reprezentată în scris prin notarea cifrei 2 lângă litera corespunzătoare, în dreapta sus: *d<sup>2</sup>, m<sup>2</sup>, s<sup>2</sup>*, adică: *do, mi, sol* din octava a doua. Adăugarea unei vocale la litera inițială marca apariția diezilor și bemolilor; era folosită litera *i* pentru diez, iar *a* sau *u* pentru bemol. De exemplu: *fi = fa diez, di = do diez, si = sol diez; ta = si bemol, ma = mi bemol, lu = la bemol* etc.

Exercise 28.—A ROUND FOR FOUR VOICES. (M.) M. 112.

Come and sing a merr-y song, Wake the cheer-ful glee;  
En-vy, an-ger, hence a-way, E-vil pas-sions fly;

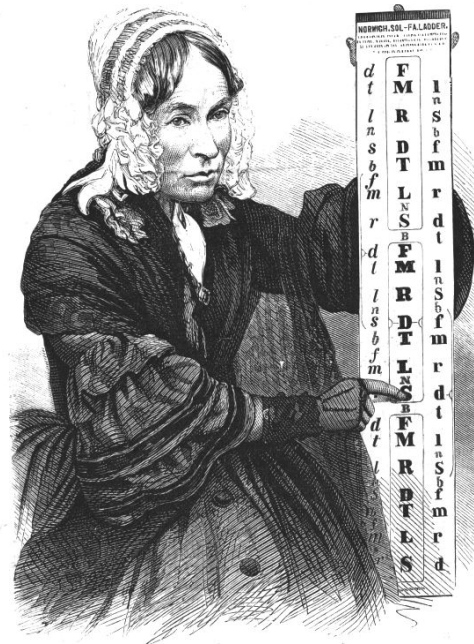
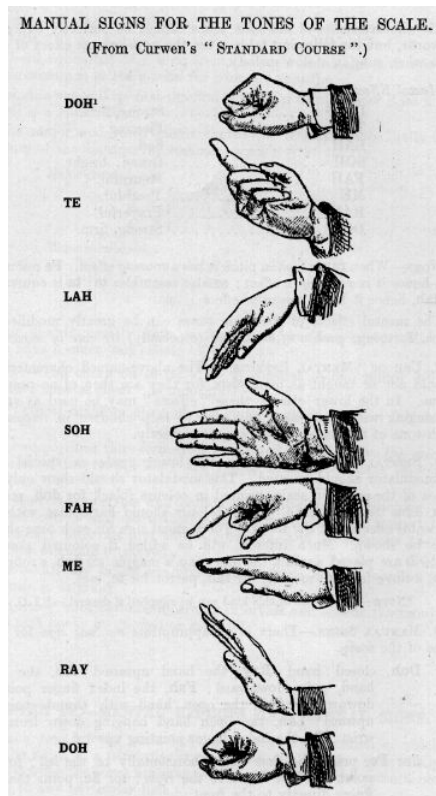
Now the joy-ous tones pro-long, Hap-py, hap-py we,  
Why should we in-dulge them, say, Why should you or li!

Oh! hap-py we, Oh! hap-py we, Oh! hap-py we, HAP-PY WE:

D.C.

Ordinea de însușire a sunetelor era prefigurată de funcțiile treptelor în tonalitate. Astfel, se învățau mai întâi sunetele acordului de tonică, apoi cele ale acordului de dominantă, sunetele acordului de subdominantă completând scara heptacordică. De aici provine, desigur, și denumirea metodei: *Tonic Sol – Fa*.

30



Avantajele metodei *Tonic Sol – Fa*, de a putea solfegia în orice tonalitate, cunoscând însă doar tonalitățile de bază Do major și la minor și de a ilustra înălțimea sunetelor prin gesturi au fost sesizate de pedagogii de la începutul secolului al XX-lea. În Franța, Maurice Chevais a folosit o altă formă a fonomimiei, alături de numeroase alte procedee și mijloace didactice care valorificau experiența didactică a predecesorilor Galin, Chev  , D  ssirier. Compozitorul maghiar Kodály Zoltán a fost şi el interesat de realizările lui Curwen, a cărui metodă a studiat-o în Anglia.   ntors în   ar  , a dezvoltat ideile reverendului englez   i a pus bazele unui sistem de educație muzicală bazat pe folclorul maghiar, fonomimie   i solmizație relativă. La noi în   ar  , metoda lui J. Curwen a inspirat pe profesorii Domokos Sándor (secolul al XIX-lea)   i Ioan Duca (secolul al XX-lea), care au încercat să introduce   în activitatea didactică o metodă personală inspirată de cea a pedagogului englez, dar acestea nu s-au generalizat.

Exemplu de notație în sistemul J. Curwen, din ediția a doua a manualului:

# FORWARD GAILY TOGETHER.

CHORAL MARCH FOR S.A.T.B.

(Printed by kind permission of Messrs. J. Curwen and Sons.)

WORDS AND MUSIC BY S. McBurney, Mus. Doc.  
(Fellow of the Tonic Sol-fa College.)

*Doh is A.* Twelve measures Instrumental. *X*

*Bass.*

1. For-ward gai-ly to- geth-er, Let us hail the fes-tive day,  
 2. Hap-py homesteads sur-round us, In peace-ful ver-dure ar-rayed,  
 Let us hail the fes-tive, fes-tive day,  
 In peace-ful ver-dure ar-rayed, ar-rayed,

Na-ture smil-ing a-round us, Bids us cast dull care a-way,  
 Beau-ty beams in the sun-shine That be-decks each ver-dant blade,

Friends are wait-ing be-fore us, With a wel-come soon to be ours, And our  
 Glad-ly na-ture re-joices In the bright-ness born of the day, And a

hearts are light as our foot-steps Treading quick-ly o'er the flowers.  
 thou-sand cheer-ful voi-ces Give a wel-come on our way.

Staff Notation in CURWEN'S CHORAL HANDBOOK, No. 233, price 2d.

( 32 )



## 2. 3. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Datorăm denumirea treptelor scării muzicale lui
  - a. Otto Gibelius.
  - b. Jan Amos Comenius.
  - c. **Guido d'Arezzo.**
2. Jean-Jacques Rousseau, Pierre Galin și Emil Chevé au înlocuit portativul cu
  - a. **notația muzicală cifrată.**
  - b. notația literală.
  - c. notația neumatică.
3. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* a fost inventată de John Curwen în
  - a. **secolul al XIX-lea.**
  - b. secolul al XVIII-lea.
  - c. secolul al XX-lea.
4. John Curwen a înlocuit notația pe portativ cu
  - a. cifre.
  - b. **litere.**
  - c. simboluri grafice.
5. În metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* elevii solfegiază
  - a. în toate tonalitățile majore și minore.
  - b. **numai în Do major și la minor.**
  - c. în tonalități cu maxim trei alterații la armură.
6. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa* a fost folosită în secolul al XIX-lea în școlile din
  - a. **Imperiul Britanic.**
  - b. America de Sud.
  - c. România.
7. Metoda de educație muzicală *Tonic-Sol-Fa*
  - a. s-a generalizat în secolul al XX-lea în Europa.
  - b. **a fost înlocuită în practica didactică, în secolul al XX-lea, de alte metode.**
  - c. a rămas în uz în Marea Britanie până în secolul nostru.

## 2. 4. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold**.

## 2. 5. Lucrare de verificare nr. 2

### INSTRUCȚIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unității de învățare nr. 2. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: [elena.chircev@gmail.com](mailto:elena.chircev@gmail.com) pentru corectare și evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului și anul de studiu

Adăugați în finalul lucrării o notă de subsol în care menționați în ce constă experiența dumneavoastră didactică (dacă ați lucrat sau nu în învățământ; în ce școală? ce perioadă? cu ce clase?).

**Tema:**

1. Cum credeți că a influențat apariția portativului evoluția artei muzicale?
2. Răspundeți la întrebarea „Este necesară învățarea notației muzicale în școala generală?” și formulați argumente pentru a vă susține răspunsul.

Extensia fiecărui răspuns trebuie să fie de cel puțin o jumătate de pagină.

**Punctaj:**

- 4 puncte întrebarea nr. 1;
- 4 puncte întrebarea nr. 2;
- 1 punct pentru originalitate, argumentare și exprimarea clară a ideilor.
- 1 punct din oficiu.

## **2. 6. Rezumatul unității de învățare**

Unitatea de curs prezintă soluții propuse de-a lungul secolelor în încercarea de a ușura învățarea muzicii prin substitute ale notației muzicale, insistând asupra unor metode și procedee care au cunoscut o răspândire apreciabilă în anumite perioade istorice. Sunt subliniate acele elemente care au fost preluate ulterior de pedagogi ai secolului al XX-lea.

## **2. 7. Bibliografie minimală**

- Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea Națională de Muzică, București, 1998
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1997

## **Unitatea de învățare nr. 3**

### **Orientări noi în pedagogia muzicală**

#### **Cuprins**

- 3.1. Pedagogia muzicală în secolul al XX-lea. Orientări. Caracteristici
3. 2. Maurice Chevais și „școala activă
3. 3. Émil Jaques-Dalcroze și euritmia
3. 4. Maurice Martenot și „educația prin artă”
3. 5. Teste de autoevaluare
3. 6. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare
3. 7. Lucrare de verificare
3. 8. Rezumatul unității de învățare
3. 9. Bibliografie minimală

## **LECȚIA 6**

### **3.1. Pedagogia muzicală în secolul al XX-lea. Orientări. Caracteristici**

La începutul secolului al XX-lea, se manifestă în câmpul pedagogiei numeroase inițiative, determinate de transformările din societate, de apariția unor noi curente de gândire. Aceste preocupări, care plasează în centrul activității didactice individualitatea copilului, generează intense cercetări

psihologie asupra acestuia și abordări experimentale ale actului educativ. Toate acestea vor contribui la transformarea radicală a concepției asupra activității didactice, la căutarea unor noi forme de organizare – în afara sistemului pe clase și lecții cunoscut până atunci – la experimentarea unor noi metode și mijloace didactice, care să valorifice tendința spre activitate și efort propriu al copilului. Obiectivul principal al educației devine acela al pregătirii elevului în așa fel încât să se realizeze dezvoltarea plenară a personalității sale.

Educația muzicală nu rămâne în afara acestor preocupări, muzicieni precum: Émil Jaques-Dalcroze, Édgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki sau Kódály Zoltán remarcându-se prin conceperea unor metode pedagogice moderne, bazate pe relațiile psihologice existente între muzică, ființa umană și lumea creată. Rezultatele cercetărilor de psihologie își pun tot mai insistent amprenta asupra educației muzicale în secolul al XX-lea, diferențiind-o în acest fel de învățământul muzical tradițional. Se conturează treptat o nouă concepție asupra educației muzicale, care nu mai este privită doar ca modalitatea de însușirea a elementelor de limbaj muzical, ci ca o posibilitate de trezi și dezvolta omul din noi. Muzica devine astfel un important factor de formare a personalității umane, deoarece creează un climat propice trezirii facultăților creatoare, dar și pentru că ea poate favoriza dezvoltarea majorității facultăților umane.

## LECȚIA 7

### 3. 2. Maurice Chevais și „școala activă”

#### Date biografice

- Maurice Chevais (1880-1943), pedagog și folclorist francez
- studii la Conservatorul din Paris;
- profesor; inspector cu problemele învățământului muzical școlar parizian, între 1919-1940;
- teoretician, autor a numeroase articole și manuale școlare; a elaborat tratate pedagogice, manuale școlare, colecții de cântece, instrucțiuni pentru aplicarea metodelor propuse, în diferite etape școlare.
- militant neobosit pentru o transformarea concepției asupra educației muzicale școlare;
- concepția sa a stat la baza organizării educației muzicale în Franța, în perioada interbelică ;

Lucrări pedagogice: *Educația muzicală a copilăriei (patru volume)*, *Copilul și muzica*, *Arta de a preda*, *Metoda activă*, *Predarea muzicii în învățământul secundar*, *Probele de pedagogie muzicală pentru examenele de profesorat*, *Înainte solfegiului*.

Manuale: *Abecedarul muzical. Prima carte pentru elevi*; *Solfegii pentru școlari (două volume)*.

Culegeri de cântece: *Sărbătoarea florilor*, *Pentru săptămâna mamelor*, *Pe drum*, *Sărbătoarea muncii*, *Cântece cu gesturi*, *Cântecele celor patru anotimpuri*, *75 de canoane cu text etc.*

Culegeri folclorice: *Cântece populare din Val-de-Loire*, 1925

#### 3.2.1. Concepția pedagogică

Adept al ideilor înnoitoare de la începutul secolului al XX-lea, pasionat de psihologia copilului și unul dintre primii cercetători în acest domeniu, Maurice Chevais a elaborat o vastă operă pedagogică, lucrarea sa cea mai importantă fiind *L'éducation musicale de l'enfance*. Fin cunoscător al istoriei pedagogiei muzicale, posedând o cultură vastă, și-a consacrat viața cercetărilor de pedagogie muzicală, fiind considerat una dintre personalitățile de referință ale vremii. A fost prezent la toate manifestările științifice importante din perioada interbelică – congrese, colocvii, conferințe – și colaborator activ al revistelor „L'Art à l'École” și „La Musique à l'École”. A fost îndrumătorul a numeroși profesori de muzică, institutori, directori de școli.

Metoda sa a fost răspândită în multe țări europene. Unele dintre soluțiile metodice propuse de pedagogul francez au fost preluate și de pedagogia muzicală românească, regăsindu-se în lucrările elaborate de profesor emerit Ana Motora-Ionescu<sup>30</sup>.

În lucrările sale, Maurice Chevais face o analiză a modului în care se realiza educația muzicală, arătând că metodele tradiționale practicate de profesorii francezi ai vremii se bazează pe elemente pur intelectuale, care sunt periculoase în învățământul artistic. Pedagogul francez consideră că profesorii de muzică trebuie să se adreseze sensibilității copilului și să profite de puterea muzicii pentru a-l atrage pe copil spre această artă, spre studierea ei. Pedagogul francez era de părere că insuccesul în școală al metodelor din învățământul muzical bazate pe raționament a fost dovedit de nenumărate ori, pentru că muzica nu poate fi tratată ca o limbă moartă și nu se pot aduce în educația muzicală practici perimate; acestea sunt ineficiente, fapt dovedit în numeroase ocazii. Chevais remarcă și poziția unor profesori pentru care manualul ocupă un loc nemeritat, apreciind că nu i se poate cere nimic manualului când este vorba despre viața sunetelor. „Maurice Chevais pornește de la ideea că *natura copilului condiționează sistemul de educație muzicală* și că educația muzicală a tuturor copiilor este posibilă – *cu rare excepții patologice*. Educabilitatea devine însă mai ușoară și mai dificilă în funcție de diferite tipuri de copii, pe care trebuie să îi cunoaștem și să-i tratăm diferențiat, în raport cu caracterul fiecăruia.”<sup>31</sup>

Multe dintre ideile rezultate din observarea comportamentului copiilor, din experimentările sale la clasă au fost expuse în lucrarea *Arta de a preda*. Reținem câteva dintre acestea în continuare<sup>32</sup>:

- pentru a cunoaște bine un copil trebuie să-l instruiști; pentru a-l instrui trebuie să-l cunoști; pentru a-l instrui și a-l cunoaște trebuie să îl iubești;
- la copii jocul constituie o funcție vitală;
- există mare deosebire între joc și exercițiu artistic: arta este superioară jocului, ambele având un element comun, plăcerea izvorâtă din mișcare, sentiment și activitate spirituală;
- copiii, ca și oamenii primitivi, sunt atrași mai întâi de ceea ce la place;
- nu există o metodă care să poată conveni tuturor copiilor;
- la diversitatea de dotări muzicale ale copiilor, trebuie să corespundă o și mai mare diversitatea de mijloace și procedee în învățământul muzical;
- trebuie să facem distincție între copiii „imitatori” și copiii „creatori”;
- solfegiul ucide muzica, pentru că el educă numai ochiul;
- un antrenament auditiv și vocal de mai mulți ani va fi necesar înaintea studiului sunetelor.

Adept al principiilor „școlii active”, M. Chevais a pledat în lucrările sale pedagogice pentru o educație muzicală timpurie, începută în perioada când copilul este ghidat de simțuri și înclinat să imite cu ușurință pe cei din jurul său. Sistemul de educație muzicală propus are la bază trei **principii**:

- realizarea culturii vocal-auditive,
- dezvoltarea simțului pentru frumos și
- formarea unei bogate culturi muzicale.

---

<sup>30</sup> Ana Motora-Ionescu, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978; Ana Motora-Ionescu, Anton Dogaru, *Îndrumări metodice pentru predarea muzicii la clasele V-VIII*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

<sup>31</sup> Csire Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea Națională de Muzică, București, 1998, p. 126.

<sup>32</sup> Cf. Gabriela Munteanu, *De la educația muzicală la diactica muzicală*, Editura Fundației „România de mâine”, București, 1997, p.117.

Sistemul are o structură concentrică și se realizează în trei stadii educative care urmează dezvoltarea psiho-fizică a copilului, începând de la **educație oral-intuitivă**, la **alfabetizare muzicală** și apoi la **cultură estetică**<sup>33</sup>.

### 3.2.2. Stadiile educației muzicale

**Stadiul I** corespunde vârstei **6-9 ani** și reprezintă perioada de inițiere muzicală a copilului, cea în care acesta percepe sunetele pe cale oral-intuitivă. M. Chevais împarte această perioadă în 7 etape, în care sunt abordate probleme privind înălțimea, durata și intensitatea sunetelor muzicale.

**Sunetele muzicale** sunt învățate în următoarea succesiune:

- Etapa I: cvinta perfectă **do – sol**; audierea, intonarea și determinarea asociată a celor două sunete.
- Etapa II: Sunetul **mi**; este integrat în acordul și arpegiul **do-mi-sol**, cele trei sunete constituind diferite combinații melodice și devenind centrul psihologic al tonalității majore.
- Etapa III: pentacordul **do-re-mi-fa-sol**; în această etapă se realizează exerciții de intonație pe una și două voci, exerciții de recunoaștere și audiții interioare, se învață cântece.
- Etapa IV: sunetul **do**<sup>2</sup>.
- Etapa V: sunetele **la** și **si**.
- Etapa VI: „scara vocală”, care se completează cu învățarea sunetelor **si** grav și **sol**<sup>2</sup>; se intonează acum acorduri majore și minore.
- Etapa VII: „etapa tonalității și modurilor”; se vocalizează pe scara naturală suitoare și coborâtoare, fără a cunoaște însă semnele de alterație.

**Duratele** se învață și ele treptat, pornind de la unitatea de timp – pătrime – către multiplii săi – valorile de 2, 3, 4 timpi –, iar apoi către diviziunile și subdiviziunile timpului.

Metoda lui M. Chevais se bazează pe cvinta **do – sol**, pe care o consideră a fi în *toate țările etalonul justei intonației* și cel mai simplu *liant* pentru că are două funcții: de tonică și de dominantă. Acordul **do – mi – sol** este cel care, prin maxima sa consonanță, ne instalează în muzica tonală, iar pentacordul **do – re – mi – fa – sol** este o punte de legătură între etapa anterioară și cea a gamei. Adăugarea sunetului **la** și completarea ulterioară a scării muzicale permite și studierea acordurilor majore și minore<sup>34</sup>.

Pe baza achizițiilor din etapa oral-intuitivă, se trece la alfabetizarea muzicală a elevului, în cel dea la doilea stadiu al educației.

**Stadiul II** corespunde vârstei cuprinse **între 9-12 ani** și reprezintă „**perioada solfegiului**”. În paralel cu învățarea notației muzicale, se continuă studiul pe cale senzorială, realizându-se o amplificare și adâncirea a deprinderilor acumulate în stadiul anterior. Sunt reluate acum conținuturile primului stadiu, păstrându-se succesiunea problemelor, dar, de această dată, din perspectiva notației muzicale. Există astfel o permanentă legătură între noțiunile **însușite oral-intuitiv și ipostaza scrisă a celor învățate anterior**.

**Stadiul III** începe **după vârsta de 12 ani**, fără a fi precizată limita superioară, căci formarea unei culturi muzicale este un proces îndelungat, ce vizează deja educația permanentă. Acesta este „**stadiul**

<sup>33</sup> Apud Csire Iosif, op. cit., pp. 127-128.

<sup>34</sup> M. Chevais, *Avant le solfège*, Editura Alphonse Leduc, Paris, 1937, p. 3-4, cf. Gabriela Munteanu, op. cit., p.118.

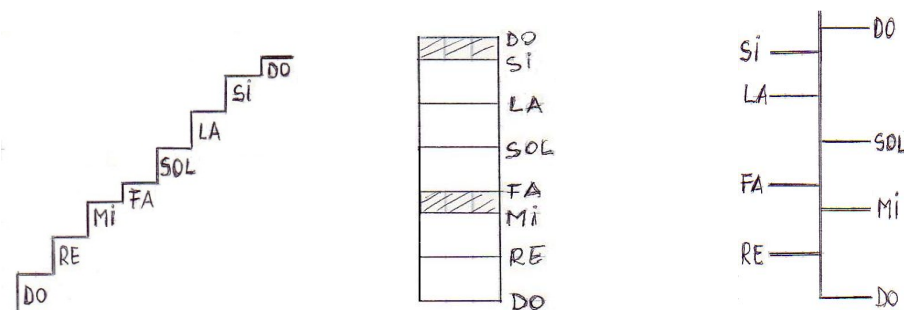
**polifoniei și armoniei**". Activitățile sunt orientate acum spre însușirea unei culturi muzicale bogate, solfegierea polifonică și armonică aducându-și aportul în acest sens.

### 3.2.3. Soluții metodice și mijloace didactice

Pentru însușirea și fixarea sunetelor muzicale, este folosită **fonomimia**, procedeu pe care îl consideră deosebit de folositor. Prin intermediul gesturilor fonomimice, elevii au o reprezentare vie a înălțimii sunetelor, atât la solfegiere cât și la dictare. Pe de altă parte, profesorul are posibilitatea unui control frontal permanent al clasei, urmărind cum reprezintă elevii (care stau cu ochii închiși), prin gesturi, sunetele muzicale.

Educarea auzului muzical este stimulată și de un bogat material didactic vizual. Chevais folosește mai multe **forme de reprezentare a scării muzicale**:

Scărița papagalului



Regăsim aceste scări și în bibliografia românească de specialitate<sup>35</sup>. Profesoara Ana Motora-Ionescu sugerează întrebuințarea acestor scheme grafice pentru exercițiile de intonație, profesorul indicând denumirea sunetului care trebuie intonat de elevi frontal, pe grupe sau individual. Ana Motora-Ionescu apreciază că ambele scări prezintă aceeași eficiență pentru fixarea sunetelor **sol - mi**, dar când numărul sunetelor muzicale învățate sporește este mai potrivită „scărița papagalului”, care grupează sunetele arpegiului – cu caracter mai stabil – în partea dreaptă, în vreme ce restul sunetelor – mai instabile – sunt grupate pe stânga. Scara pe care sunt efectuate exercițiile se intonație se construiește progresiv, adăugându-se fiecare treaptă doar în momentul în care se învață sunetul corespunzător.

Printre mijloacele didactice folosite de M. Chevais se numără și „**portativul mut**”, fără note, în care propunătorul indică locul pe portativ al notelor corespunzătoare anumitor sunete. Acest portativ trebuie desenat mai mare pentru ca elevii să poată observa mai bine linia sau spațiul indicat de propunător. Exercițiile pe „portativul mut” solicită intens atenția elevilor și realizează eficient asocierea *denumire – loc – sonoritate*.

Pentru a dezvolta capacitățile ritmice ale elevilor, Chevais propune în etapele inițiale folosirea **dactiloritmiei**, procedeu inventat de Désirier și folosit pentru dicteu ritmic. Duratale notelor ce trebuie scrise de elevi sunt reprezentate cu ajutorul degetelor, fiecare deget reprezentând o notă de un timp. Când degetele sunt lipite nota durează doi, trei, patru timpi. Pauzele se redau prin îndoirea degetelor, iar pauza pentru o măsură este indicată de pumnul strâns. Măsura este indicată de profesor, înainte de a începe dictarea. Noțiunea de timp este asociată de M. Chevais și cu pasul sau gestul mâinii, care mai târziu vor reprezenta durata de pătrime.

<sup>35</sup> A se vedea, spre exemplu Ana Motora-Ionescu, *Îndrumător...*, op. cit., p. 94, dar aceste scheme se întâlnesc și în manuale școlare, mai vechi sau mai noi.

În concepția pedagogului francez, atitudinea activă a elevilor este deosebit de importantă pentru eficiența actului educativ; de aceea, în centrul activităților cu elevii este plasat **exercițiul-joc**, metoda predilectă a pedagogului francez. Premisele de la care se pornește sunt: „a simți înainte de a învăța” și „a învăța făcând”, astfel că, sunt deosebit de importante observația, experiența artistică nemijlocită, audiția. În acest sens, trebuie precizat că pedagogul francez recomandă, mai puțin audiția comentată, realizată cu înregistrări ale unor lucrări muzicale, considerând că niciodată mijloacele audio-vizuale nu pot înlocui concertul audiat în sala de spectacol.

Soluțiile metodice la care a recurs Chevais vizează adesea un domeniu de interes și pentru învățământul contemporan, acela al creativității. Câteva posibilități de organizare a activității cu elevii, în sensul dezvoltării creativității acestora, sunt enumerate de profesorul Csire Iosif<sup>36</sup>:

- conversația sau dialogul dintre profesor și elev pe teme determinate, evitându-se preocupările pentru probleme de gramatică;
- dialogul cântat între doi elevi;
- rolul imaginar, în care copilul se dedublează și imită vocea altui copil cântând;
- monologul dialogat, adică un duet fără interlocutor: copilul joacă, rând pe rând, rolul a două personaje fictive;
- jocul de meseriaș, constă în producerea cântecului în funcție de necesitatea ritmizării lucrului;
- transformarea unor cântece, care par imperfecte sau necorespunzătoare textului literar;
- jocuri cu notație, prin care copilul va fi orientat către mici compoziții scrise; melodiile se construiesc pe un text dat și scris pe tablă.

Experiența didactică a profesorului francez Maurice Chevais este puțin cunoscută în țara noastră în mod direct, căci nici una dintre lucrările sale nu a fost tradusă, deși ideile sale au fost în atenția profesorilor români de muzică. Dar viabilitatea unora din soluțiile sale pedagogice, care își au originea în preocupările reprezentanților „școlii active” din prima jumătate a secolului al XX-lea, se verifică încă în unele lecții susținute în școlile românești.

## LECȚIA 8

### 4. Émil Jaques-Dalcroze și euritmia

Date biografice

- Émil Jaques-Dalcroze (1865-1950), compozitor, pedagog elvețian.
- s-a născut, la Viena, în 1865, dar aparține unei familii din Sainte-Croix, cantonul Vaud din Elveția.
- a urmat studii muzicale temeinice la Viena și Paris, cu Anton Bruckner și Léo Delibes.
- în 1892, a fost numit profesor la Conservatorul din Geneva și a început să fie preocupat de problemele educației muzicale.
- 1905 a început să lucreze cu o clasă de voluntari.
- 1915 a fondat la Geneva „Institutului pentru Muzică și Ritm” (numit în prezent „Institutul Jaques-Dalcroze”) unde a experimentat metoda sa de educație muzicală, cunoscută sub numele de „euritmie”. .
- este considerat precursorul muzicoterapiei.

Lucrări didactice: *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920), *Eurhythmics, Art and Education* (1930)

Compoziții muzicale: opere, pantomimă, trei cvartete de coarde, două concerte pentru vioară și orchestră, suite orchestrale etc.

---

<sup>36</sup> Cf. Csire Iosif, op. cit., p. 138.

#### 4. 3. 1. Scurt istoric al metodei

Cunoscut mai întâi în calitate de compozitor al unor lucrări de factură diversă, de la muzică de cameră la operă sau lucrări simfonice, Émile Jaques-Dalcroze a atras în mod deosebit atenția după ce a dezvoltat metoda de educație muzicală care îi poartă numele. Începuturile acesteia sunt legate de activitatea sa didactică. Nemulțumit de modul arid și limitat în care se realiza educația muzicală în școlile, liceele și conservatoarele vremii, de faptul că se acorda mai multă atenție cititului și scrisului, decât dezvoltării calităților auditive, ritmice și artistice ale elevului, Émile Jaques-Dalcroze a încercat să caute material didactic potrivit pentru a schimba această situație. Dar literatura de specialitate nu oferea metodele și mijloacele didactice adecvate pentru a sprijini concepția sa asupra educației muzicale. Observarea studenților cu care lucra și întrebările pe care educatorul și le-a pus în legătură cu lipsa de performanță a unora dintre aceștia au adus schimbarea necesară și au generat soluțiile pe care le cunoaștem astăzi. Dalcroze mărturisea că progresul lent al unui student de la cursul său, cu probleme grave de ritm, a inspirat o nouă manieră de realizare a lecțiilor; curând, acestea s-au ținut cu picioarele goale, în săli de balet și cu studenții mișcându-se și cântând în același timp. Metoda s-a dezvoltat între 1892 și 1910, ca urmare a căutărilor pedagogului și a consultării unor pedagogi, psihologi, dansatori și actori.

În anul 1910, cu sprijinul unor oameni de afaceri, a fost construit la Hellerau, în apropiere de Dresda, un institut dedicat educației muzicale. Prezența lui Dalcroze la Hellerau se alătură unor spectacole de mare răsunet, printre care cele susținute de Diaghilev și trupa sa de balet, precum și cele a unor personalități de prim rang care reprezentau diferitele arte: Bernard Shaw, Arthur Honegger, Paul Claudel, Ernest Ansermet ș.a.

Primul război mondial a întrerupt prematur această activitate, dar nu și preocupările lui Dalcroze în această direcție, astfel că, din anul 1915, a început să funcționeze la Geneva „Institutul pentru Muzică și Ritm”. Au fost formate acolo numeroase generații de profesori care au dus mai departe metoda Dalcroze și au contribuit la răspândirea ei rapidă în lume datorită școlilor de euritmie deschise la Londra, Paris, Berlin, Stockholm și New York. Pentru aceste școli a fost elaborat un material muzical consistent, Dalcroze compunând peste 1000 de cântece și solfegii pentru dezvoltarea auzului și citire la prima vedere.

Activitatea institutului fondat de Dalcroze continuă și în prezent. Numit acum „Institutul Jaques-Dalcroze”, acesta oferă copiilor, elevilor, amatorilor interesați cursuri de ritmică, ritmică-solfegiu, pian, improvizație muzicală și expresie corporală.

În prezent, *Ritmica* este obiect de studiu în peste 30 de țări, pe patru continente, educatorii fiind formați în peste 40 de centre din diferite țări ale lumii: Austria, Belgia, Canada, Elveția, Franța, Germania, Italia, Israel, Japonia, Marea Britanie, Polonia, Rusia, Spania, Suedia, Statele Unite ale Americii etc.

Profesorii de *Ritmica*, precum și simpatizanții din lumea întreagă sunt reuniți în « Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique » (FIER) [Federația Internațională a învățământurilor de Ritmică], organism care are menirea de a face cunoscută metoda și de a înlesni schimburile internaționale pe această temă.

#### 4.3.2. Concepția pedagogică

Émile Jaques-Dalcroze se numără printre primii muzicieni care au militat pentru inițierea unor reforme privind educația muzicală, la începutul secolului trecut. Metoda sa de educație muzicală se



adresează tuturor vârstelor și tuturor celor interesați, nu face diferențe în funcție de calitățile muzicale ale individului, pregătind elevi talentați, pentru cariera muzicală, dar și copii și adulți obișnuiți, interesați de muzică, dar fără a dori să transforme învățarea acesteia într-o meserie. Institutul său din Geneva a fost frecventat de copii preșcolari și de adulți, de copii cu intelect și fizic normal, dar și de ambliopi și copii cu deficiențe motorii.

Metoda a fost influențată de ideile filozofice ale vremii, privitoare la unicitatea individului și realizarea acestuia prin punerea în valoare a tuturor facultăților sale, prin valorificarea deplină a potențialului său. Asimilarea acestor idei a permis muzicianului să abordeze educația muzicală dintr-o perspectivă nouă, centrată pe stimularea elevului în încercarea de a-și exprima propria personalitate, de a-și găsi echilibrul și de a se dezvolta armonios, participând activ la procesul de învățare.

Dalcroze a pornit de la premisa că sursa tuturor ideilor muzicale este corpul uman și că mișcarea corpului afectează percepția muzicală. Prin **mișcare, relaxare, ascultare, expresie corporală și vocală** elevul descoperă legile care guvernează relația dintre energie, spațiu și timp. Studiul componentelor muzicii – ritm, melodie, armonie – este abordat prin intermediul ritmurilor corporale. Obținerea de rezultate depinde de **ascultarea atentă a muzicii** și nu se sprijină pe repetarea mecanică a exercițiilor.

Metoda sa a primit numele de *euritmie*, căci se acordă o importanță deosebită ritmului. Ritmica dalcroziană presupune stabilirea unor relații între mișcările naturale ale corpului, ritmurile muzicale și capacitatea de imaginație și reflexie. Exercițiile propuse sunt, din această cauză, căi care permit să descoperi și să înțelegi muzica prin experiența întregului organism; educația sensibilității și puterii reprezentării rapide se adresează simultan facultăților auditive și motrice.

O idee importantă a lui Dalcroze este aceea că sistemul nervos al omului este un acumulator de energie. Potențialul energetic al omului poate fi recuperat prin educația muzicală, un rol deosebit având în acest sens exercițiile de Ritmică. Acestea se adresează următoarelor aspecte:

1. atenția, concentrarea, controlul de sine, memoria;
2. cunoașterea spațiului și a corpului;
3. coordonarea mișcărilor, independența gestului;
4. imaginația originalitatea, sensul și simțul nuanțelor;
5. relația și integrarea socială, simțul responsabilității;
6. reeducarea.

Referitor la exercițiile practicate, Dalcroze explică: „Toate exercițiile din metoda de ritmică au ca obiectiv creșterea capacității de concentrare, de a obișnui corpul să asculte de ordine superioare, de a crea numeroase abilități motrice și reflexe care să te ajute să obții cu un efort minim efect maxim, să te liniștească să îți întărească voința și inculce ordine și claritatea în organism”.<sup>37</sup> Iată care sunt aceste exerciții<sup>38</sup>:

- exerciții de conectare musculară și respiratorie
- divizare și accentuare metrică, descompunerea duratelor, accente regulate și neregulate
- memorizare metrică
- concepere rapidă a măsurii prin văz și auz
- studiul ritmurilor în spațiu cu ajutorul simțului muscular

<sup>37</sup> Émile Jaques-Dalcroze: *Le Rythme, la musique et l'éducation*, Fostich edit. 1965.

<sup>38</sup> Émile Jaques-Dalcroze, *La musique et nous*, pp. 23-24 cf. Susane Martinet, *op. cit.* p. 38.

- aplicare la pian a exercițiilor de voință spontană și inhibiție (schimbul ritmului, tonalității, armoniei, schimbări ale sensului, nuanțe alternante nuanțelor
- exerciții de concentrare; ascultare/audiție interioară
- asociere a mișcărilor mâinii cu mișcarea vocală
- exerciții de achiziție a unor automatisme variate și pentru combinarea și alternarea lor cu acte voluntare spontane
- studiu al „nuanțelor” agogice și dinamice, al sincopelor și al altor ritmuri
- exerciții de disocierea a mișcărilor
- studiul anacruzei, liniștii și frazării
- dublă și triplă accelerare și încetinire a mișcărilor
- exerciții de contrapunct și poliritmie
- Accente patetice, nuanțe, mai multă expresivitate
- Notăție, lectură, transpoziție a ritmurilor plastice și ritmurilor muzicale
- Improvizație la patru mâini la pian, dialoguri între voce și pian.

Metoda dalcroziană este o abordare inovatoare, care cuprinde mișcarea ritmică, pregătirea auditivă și improvizația fizică, vocală și instrumentală.

Există trei **componente** ale acestei activități:

1. **Euritmia** – prin intermediul căreia se învață noțiunile de ritm și de structură;
2. **Solfegiul** – pentru care Dalcroze propune o abordare diferită față de pregătirea tradițională în privința citirii muzicale; o metodă care dezvoltă înțelegerea notelor, înălțimilor și tonalităților prin activități care scot în evidență înțelegerea auditivă imediată.
3. **Improvizația** – exprimă înțelegerea notației muzicale, a formei și sensului muzicii prin crearea spontană a muzicii, folosind mișcarea, vocea și instrumentele.

O atenție deosebită este acordată dezvoltării sensibilității muzicale, necesară pentru a exprima elementele muzicii. De aceea, în orice activitate, **partea practică precede întotdeauna teoria**, Dalcroze fixând o succesiune de **patru pași** care trebuie urmați:

- să reacționezi, să simți, să înțelegi;
- să îți imaginezi, să reproduci și să improvizezi;
- să identifici, să descrii și să scrii;
- să compui sau să creezi.

Sistemul de educație muzicală conceput de Émile Jaques-Dalcroze presupune o lungă și riguroasă pregătire din partea profesorului, fapt sesizat de cei care îi studiază opera. Principiul pe care se bazează metoda ritmică este că nu trebuie să îl înveți pe elev reguli înainte să experimentezi faptele care au condus la crearea acelor reguli; să învățăm să ne folosim toate facultățile noastre înainte de a cere să le folosească elevii.

Demersul pedagogic dalcrozian presupune realizarea unei educații artistice printr-o **pedagogie activă și predominant ludică**, centrată pe dezvoltarea **memoriei, concentrării, imaginației și creativității** individului în cadrul **activităților de grup**, stimulând și favorizând responsabilizarea acestuia. Experimentarea, observarea continuă, conștientizarea ritmului și expresia corporală, preced totdeauna cunoașterea teoretică, ajutând înțelegerea noțiunilor și sporind temeinicia cunoștințelor. Metoda permite dezvoltarea personalității, sensibilității și aptitudinilor artistice.

Traseul urmat în educație este marcat de trei repere importante și poate fi sintetizat în termenii: *descoperire, conștientizare, creație*. *Descoperirea* este legată de spontaneitate, dialog, reflexie și activitatea în cadrul grupului, ea permițând achizițiile primare prin experimentare și acumulare de experiență personală. Rolul profesorului este acela de a selecta domeniile de studiu, în funcție de interesele cursanților și în raport cu materia care trebuie achiziționată; de a găsi mijloacele care asigură eficacitatea optimă pentru stadiul inițierii; de a asigura sinteza și operarea cu achizițiile acestei etape.

Principală caracteristică a etapei *conștientizării* o reprezintă îmbogățirea potențialului creativ, prin operarea cu elementele însușite în etapa anterioară, depășirea stadiului de imitare prin aportul propriei imaginații. Este etapa care favorizează dezvoltarea limbajului artistic și expresia corporală, stimulează concentrarea și inteligența.

Cea de a treia perioadă, cea a *creației*, reprezintă pasul spre formarea propriului limbaj artistic, fiind dominată de autonomie și auto-învățare, afirmarea fiecărei personalități.

În concluzie, Ritmica dalcroziană nu reprezintă un scop în sine, ci un mod de dezvoltare care asociază jocurile și regulile, libertatea și rigoarea, improvizația și gândirea creativă. Metoda Dalcroze se distinge prin abordarea inovatoare, fiind o metoda pluridisciplinară și interactivă. Educația muzicală se realizează în grup și permite elevilor de diferite vârste – copii și adolescenți, adulți sau viitori profesori – să învețe muzica, dat totodată, să lucreze împreună asupra propriei capacități de adaptare, de reacție, de contact și de socializare. Studenților și profesorilor de muzică le oferă o nouă privire asupra exercitării competențelor lor personale; copiilor și adulților amatori le facilitează accesul printr-o manieră vie, dinamică spre cunoașterea de sine și plăcerea descoperirii propriilor valențe artistice.

Ideile lui Dalcroze au influențat nu doar domeniul pedagogiei muzicale, ci au fost dezvoltate creator de unii elevi ai săi, deveniți personalități artistice renumite care au contribuit la punerea bazelor dansului modern, precum Mary Wigman (1886-1973) și Dore Hoyer (1911-1967).

Activitatea institutului fondat de Dalcroze continuă și în prezent. Numit acum „Institutul Jaques-Dalcroze”, acesta oferă copiilor, elevilor, amatorilor interesați cursuri de ritmică, ritmică-solfegiu, pian, improvizație muzicală și expresie corporală.

Euritmia este folosită în prezent în multe școli din lume (de exemplu, școlile Waldorf<sup>39</sup>). La vârsta mică, exercițiile de euritmie au rolul de a dezvolta coordonarea, atenția și capacitatea de concentrare a copiilor. Practicarea euritmiei contribuie la dezvoltarea fizică, emoțională, cognitivă a copiilor, la integrarea socială și la îmbogățirea culturii generale. De asemenea, euritmia este folosită în scop terapeutic, contribuind la tratarea bolilor somatice, a problemelor de dezvoltare, a celor de somn, a deficiențelor de învățare.

Internetul oferă numeroase exemple de activități de euritmie, precum cele de la următoarele adrese:

<http://www.youtube.com/watch?v=5T32SVNZsC4>

[http://www.youtube.com/watch?v=5yJk9eA\\_mL4](http://www.youtube.com/watch?v=5yJk9eA_mL4)

<http://www.youtube.com/watch?v=fnjwRHyOD1o>

<http://www.youtube.com/watch?v=Pq6IvJDqKB0>

<https://www.youtube.com/watch?v=EOEditUWK54>

<https://www.youtube.com/watch?v=EOEditUWK54>

<http://www.youtube.com/watch?v=DXwJZ7FD3FY>

---

<sup>39</sup> Vezi informații pe *site-ul* oficial al Federației Waldorf din România, la adresa:  
<http://waldorf.ro/pedagogia-waldorf/>

<http://www.youtube.com/watch?v=uRmoTsdOpNk>  
<http://www.youtube.com/watch?v=l-4uu0cPGuI>  
<http://www.youtube.com/watch?v=q9AdHmfHDVQ>

## LECȚIA 9

### 3.4. Maurice Martenot și „educația prin artă”

#### Date biografice

Maurice Martenot (1898-1980), compozitor și pedagog francez.

A studiat compoziția cu André Gédalge, la Conservatorul din Paris.

A inventat instrumentul electronic numit *Undele Martenot*<sup>40</sup>, pe care l-a prezentat la Opera din Paris în 1928, într-un recital cu lucrări compuse pentru acest instrument, recital susținut împreună cu sora sa, pianista Ginette Martenot. Succesul înregistrat i-a determinat și pe alți compozitori să scrie lucrări pentru *Undele Martenot*: Arthur Honneger, Olivier Messiaen, Darius Milhaud, André Jolivet .

A fost membru al Consiliului Superior de Educație Națională și a Comisiei de Nevoi Tehnice de la UNESCO.

Colaborator al RTF.

Este cunoscut și datorită metodei de educație prin artă care îi poartă numele. Metoda a fost promovată în cadrul Școlii de Artă Martenot și prin intermediul lucrărilor sale:

- *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*
- *Méthode Martenot (Cahiers d'élèves, 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B)*
- *La course aux notes, Jeu complémentaire à la Méthode Martenot*

„Arta Pedagogiei Martenot este de a da elevului o hrană care nu se găsește nici în exercițiile pur fizice, nici în învățătura tehnică sau intelectuală”.

Maurice Martenot

#### 3.4.1. Scurt istoric

Încă din primii ani de activitate pedagogică, Maurice Martenot, care era violoncelist, a fost preocupat de crearea unor jocuri muzicale prin intermediul cărora elevii săi să rețină mai ușor legătura între forma scrisă și cea sonoră a muzicii. Aceste jocuri vizau exercițiile ritmice și cele pentru intervale, în

---

<sup>40</sup> *Undele Martenot* este un instrument electronic cu claviatură (șase octave) care se bazează pe exploatarea diferențelor de frecvență emise de generatoare. Este un instrument monodic, al cărui sunet rezultă din punerea în vibrație a trei surse: corzi întinse, arcuri și un gong, puse în rezonanță prin electricitate. Permite pasaje de mare virtuozitate. Are posibilitatea de a intona microintervale; produce timbruri variate. Este un instrument la care se cântă în timp real necesitând prezența permanentă a interpretului. Instrumentul a fost prezentat publicului în 1928, la Opera din Paris, într-un recital susținut de Maurice Martenot și sora sa Ginette. În anii care au urmat, instrumentul a fost perfecționat continuu, în funcție de progresele tehnicii, ajungându-se la al optulea model. Este studiat în Franța (la Conservatorul din Paris, la Lyon, la Saint-Maur etc.) și alte țări europene, în America de Nord (Canada - Québec, Montreal), Japonia. În 1998 a fost organizat la Montreal „Festivalul Undelor Martenot”, pentru a sărbători 70 de ani de la primul concert.

scopul însușirii teoriei muzicale. Preocupările sale interesau în egală măsură și restul familiei – cele două surori, Madeleine și Ginette și soția sa Renée – iar încercarea de a trezi la elevi plăcerea calității sonore le-a stârnit interesul pentru gest.

Două întâlniri vor marca, în următorii ani, orientarea familiei Martenot din punct de vedere pedagogic. Prima, are loc în 1924, când fac cunoștință la Congresul Educației Noi, de la Villebon, cu violoncelistul Yuri Bilstin, care îi inițiază în practica relaxării active. Această descoperire va da o nouă orientare preocupărilor familiei: vor deveni „Educatori prin Artă”. O influență la fel de hotărâtoare, va avea și întâlnirea din 1932, cu poetul Rabindranath Tagore. Acesta a încurajat-o pe Ginette Martenot să realizeze în Franța un învățământ artistic complet, asemeni celui de la școala sa din Santiniketan.

Activitatea didactică desfășurată de Maurice Martenot a oferit argumente în plus pentru o schimbare de atitudine în privința educației muzicale. Un exemplu îl constituie următoarea experiență descrisă de Martenot:

„Doamna M, mi-a prezentat pe fiica sa de 14 ani, al cărei interes muzical descrește sensibil, fiind cauza a numeroase eșecuri. Studiază solfegii dintre cele mai dificile, cu schimbări de chei, învață pianul la nivelul sonatelor de Beethoven și al romanțelor de Mendelssohn.

Pentru a sonda diversele sale aptitudini, i-am cerut să intoneze tema uneia dintre Romante. Imposibil, nu este în stare, dar așezându-se la pian cântă tema cu mare ușurință. Aceeași încercare cu nouă Romantă: același rezultat. A treia încercare: « Cunoașteți melodii populare foarte ușoare? ». Îmi cântă cu cuvinte, corect « À la claire fontaine ». Îi cer să o cânte la pian. Se află din nou în imposibilitate. În fine, ajung la « Frère Jacques »... în ciuda numeroaselor tatonări, rezultatul este tot negativ.

Cânt apoi o temă de 5 sunete, pe care o reproduce ușor la pian. Încerc un dicteu muzical scris, de nivel mediu. Scrie bine.

Ce deducem din această experiență aiuritoare? Că această fată este anormală?

Ei bine, nu, ea are toate facultățile, nivelul său de studii o dovedește, dar este total lipsită de gândire muzicală pură, care i-a fost complet anihilată printr-o muncă mecanică. Nu poate cânta în minte, dar degetele sale regăsesc clapele datorită memoriei musculare.

Cântă melodii populare pentru că sunt susținute de cuvinte, dar **sunetul mental**, aproape inexistent, **nu a dirijat niciodată degetele sale**, ceea ce o face incapabilă de a regăsi clapele corespunzătoare melodiei cântate cu vocea. Deoarece a solfegiat totdeauna asociind numele notelor cu **sunetele venite din afară** (s. a.), poate cânta imediat o temă auzită la pian și poate scrie dicteu. În plus, este inaptă să deosebească majorul de minor și dacă cântă fără a spune numele notelor, nu poate face diferența între un ton și un semiton”<sup>41</sup>.

Constatările lui Martenot, în urma unor întâmplări asemănătoare sunt următoarele: asemeni manierei de deconectare completă – constatată la această fată – se poate realiza și procesul invers: conectarea ureche-instrument prin exerciții potrivite, care vor favoriza progresul și maturizarea interpretării.

Acesta este contextul în care Maurice Martenot, împreună cu soția sa Rennée și cele două surori ale sale, Madeleine și Ginette, au decis să devină „educatori prin artă” și au pus bazele Școlii de Artă Martenot, care funcționează și în prezent și unde, alături de muzică vocală și instrumentală, se învață artele plastice și relaxarea.

---

<sup>41</sup> Maurice Martenot, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*, 2<sup>ème</sup> Éditions Magnard, Paris, 1996, p. 53.

Scopul educației artistice din această școală nu a fost perfecționarea tehnică, ci s-a încercat dezvoltarea plenară a personalității, utilizând plăcerea de a se exprima, exact cum face copilul în jocul său. Aspectul formator al educației apare cu claritate. În această școală, Martenot a predat cursul de „Relaxare activă”<sup>42</sup> și bazele „Dezvoltării muzicale” până la moartea sa, în 1980, iar Ginette Martenot cel pentru Pian și Artele plastice, până în 1996, formând numeroși elevi. Metoda Martenot se practică în Conservatoarele Naționale și Municipale, în Școlile de Artă Martenot (60 de centre în Franța și în străinătate), în numeroase școli particulare.

A fost creat un organism internațional care reunește pe cei ce practică această metodă în activitatea lor („L’Union des Enseignements Martenot”) și o instituție pentru a pregăti pe cei doritori de a folosi această metodă: „L’Institut de Formation Pédagogique Martenot” („Institutul de Formare Pedagogică Martenot”) care, în prezent, este regionalizat, diversificat, dar discipolii metodei Martenot continuă să lucreze în spiritul devizelor care i-au animat pe inițiatorii acestei metode: „réspecter la vie”, „l’espérer avant la lettre” „le cœur avant l’intellect”.

### 3.4. 2. Concepția pedagogică

Metoda Martenot a fost creată pornind de la *motto*-ul: „Prin învățarea Artei să favorizăm dezvoltarea persoanei” și se adresează copiilor și adulților, începătorilor și profesioniștilor; pe scurt, tuturor celor doritori de educație prin artă, de aceea, autorii acesteia folosesc sintagma de „formare Martenot”.

O descriere completă a metodei se găsește în cartea lui Martenot: *Principes fondamentaux de formation musicale et leur Application*<sup>43</sup> (Principii fundamentale de formare muzicală și aplicarea acestora), care se adresează educatorilor. Lucrarea metodică este completată de carnetul *La course aux notes* (Cursa pe note), de cele cinci caiete de lucru pentru elevi și de jocurile muzicale, indispensabile pentru aplicarea principiilor formulate de inițiatorii cursului.

Metoda se adresează profesorilor de muzică și profesorilor de ansamblu coral, părinților care doresc să asigure copiilor o formare muzicală profundă și vie în același timp, adulților care vor să înceapă sau să își perfecțeze pregătirea muzicală, profesorilor de ritmică și de dans, care doresc să își completeze

---

<sup>42</sup>Relaxarea activă este o formă particulară de relaxare creată de Maurice Martenot care a experimentat-o îndelung asupra sa însuși și asupra elevilor săi muzicieni și profesori de arte plastice. Vizează înainte de toate să ne facă să fim conștienți de tensiunile noastre și să ne învețe să le relaxăm. Folosind la fel de bine mișcarea și imobilitatea, râsul și liniștea, relaxarea activă își găsește aplicarea în mod natural în viața de toate zilele și pentru orice public.

Practicată regulat aceasta ne permite:

- se scăpăm rapid de oboseală;
- să dezvoltăm capacitățile de a asculta și atenția;
- de a găsi o atitudine justă în fața evenimentelor vieții;

de a îndepărta îndoiala, temerile angoasele... De altfel, relaxarea activă își găsește o aplicație importantă în educație, la toate nivelurile de studiu și în toate instituțiile educative. Practicată de copii și adolescenți, ea le permite să învețe mai bine, să conviețuiască și de să-și mențină sănătatea. Practicată de profesori și educatori, ea îi ajută să gestioneze mai bine situațiile dificile și violența, peste tot unde aceasta se manifestă.”

(Cf. Asociația SPIRALE, Michel Suroy)

<sup>43</sup>Maurice Martenot, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maître*, op. cit.

pregătirea prin exerciții care permit să se obțină ușor precizia ritmică, expresivitatea și să se dezvolte simțul muzical.

În capitolul preliminar al lucrării sale, Martenot explică diferența dintre metoda sa și alte modalități de a învăța muzica. Este vorba despre diferența care există între învățământul de artă – care urmărește un rezultat tangibil, măsurabil, notabil, o achiziție tehnică ușor perceptibilă – și formarea prin artă, ale cărei rezultate sunt imponderabile, greu de estimat, de măsurat, însă esențiale. Aceste rezultate sunt perceptibile doar după trecerea unui timp mai îndelungat pentru că este vorba despre dezvoltarea ființei în întregul ei. Profesorii din învățământul de artă urmăresc obținerea unor rezultate artistice prin perfecționarea tehnicii vocale sau instrumentale, în vreme ce educatorul „prin artă” realizează o acțiune educativă profundă, din care rezultatul artistic decurge apoi în mod natural.

Prin metoda sa, M. Martenot și-a propus să facă solfegiul viu și atrăgător, stabilind următoarele **obiective**:

- „să trezească dragostea pentru muzică și să contribuie la integrarea ei în viața fiecăruia;
- să formeze auditori receptivi la esența însăși a expresiei muzicale;
- să trezească simțul ritmic și să favorizeze precizia ritmică;
- să facă din studiul solfegiului, un factor de echilibru și sursă de bucurie pentru elev ca și pentru profesor.”<sup>44</sup>

### 3.4. 3. Educația ritmică

Problemele educației ritmice sunt dezbătute în capitolul intitulat „Ritmul viu” din prima parte a cărții lui M. Martenot, pentru ca în cea de a doua secțiune a acestui ghid pentru profesor să fie descrise și comentate exerciții-joc, dictee orale și exerciții de citire a ritmurilor. Toate acestea se regăsesc, desigur, în toate caietele de lucru ale elevului și în fasciculul cu jocuri complementare numit *La course aux notes*<sup>45</sup>. Vom prezenta în cadrul acestui subcapitol, mai întâi, principalele idei ale pedagogului asupra educației ritmice și apoi vom exemplifica unele dintre exercițiile propuse.

În dezbaterile problemelor legate de educația ritmică, Martenot pornește de la constatarea că la populațiile primitive, ca și la copii, exteriorizarea cea mai spontană se manifestă sub forma ritmului. Deci, educația muzicală trebuie să înceapă de la ritm, în expresia sa ce a mai directă, cea mai rudimentară, instinctivă.

Pentru a sesiza și aprecia scurgerea timpului, care este un fapt subiectiv pentru spiritul uman, este nevoie de un element de apreciere, de niște repere. Pulsația ritmică este jalonul care asigură ordinea și proporția. „Pulsația este senzația unei mișcări musculare de preferință infimă și foarte scurtă care se reînnoiește la intervale regulate. Jalonând timpul ea permite să apreciezi și să compari durate diferite”<sup>46</sup>, scrie Martenot. Așadar, pulsațiile constituie jaloanele dispuse regulat în timp (și în spațiu dacă sunt vizualizate; în exercițiile sale, Martenot folosește un semn grafic specific, asemănător celui pentru *martelatto*) – jaloane care permit aprecierea duratelor. Ele nu trebuie confundate cu timpul, care reprezintă scurgerea unei durate cuprinse între două pulsații.

### Condiții esențiale pentru dezvoltarea simțului ritmic

Simțul ritmic poate fi perfect dezvoltat la oricine, dacă sunt respectate câteva condiții<sup>47</sup>:

---

<sup>44</sup> Maurice Martenot, *La course aux notes*, Edition Magnard, Paris, 1986, p. 33 (traducerea textelor din lucrările lui Martenot ne aparține).

<sup>45</sup> Maurice Martenot *La course aux notes*, op. cit.

<sup>46</sup> Maurice Martenot, *Principes...*, op. cit. p. 28

<sup>47</sup> Idem.

- a. Observarea „tempoului natural”.
- b. Folosirea ritmului în starea pură, adică fără asociația cu un element melodic, în etapa inițială.
- c. Exersarea prin repetiție, imitând formule scurte, înlănțuite fără întrerupere, (formule incantatorii).
- d. Exersarea pentru expresia simultană a pulsațiilor ritmice și a formulelor ritmice.
- e. Căutarea unui maximum de precizie.
- f. Cultura „stării ritmice”.
- g. Expresia elanului vital prin flux, reflux și accent.

Le vom detalia în continuare, rezumând cele prezentate de Martenot în cartea citată anterior.

#### **a. Tempo natural**

Fiecare dintre noi are un „tempo” preferat, tempo în care orice acțiune cu caracter ciclic este mai ușoară. Acest tempo, în raport strâns cu particularitățile psiho-fizice ale individului: mersul, bătăile inimii, respirația, masticția etc. care diferă, urmând temperamentul, starea de sănătate și, mai ales, vârsta. Astfel, tempoul este în mod sensibil mai rapid la copil (110-120) decât la adult, dar mai lent la persoanele în vârstă (65-80). Respectarea tempoului natural condiționează dezvoltarea simțului ritmic, iar profesorii trebuie să aibă mare grijă să exprime ritmul în tempoul elevilor lor, în ciuda tendinței constante de a recădea în propriul ritm.

#### **b. Folosirea ritmului în stare pură**

Educația muzicală trebuie să înceapă de la folosirea ritmului în starea pură, redat prin interpretare instrumentală, exprimat prin vocea vorbită sau cântată pe același sunet. În faza inițială a educației, trebuie îndepărtat elementul melodic pentru că lipsa abilității vocale alterează, totodată, perfecțiunea ritmică și justetea sunetului. În plus, observarea ritmului în perfecțiunea raporturilor sale de durată este mai ușoară dacă acesta se prezintă „nud”. Martenot precizează: „Am adoptat *vocea vorbită* preferând-o percuției pentru că avem interesul de a educa mușchii aparatului vocal puși în acțiune în timpul cântării, mai mult decât cei ai brațelor, ai degetelor sau ai mâinii. Să nu uităm că gândirea muzicală ritmică sau melodică, este în principal constituită de o reprezentare mentală a mișcărilor musculare”<sup>48</sup>.

#### **c. Formule incantatorii**

Folosirea formulelor incantatorii este tot o urmare a observării manifestărilor muzicale primitive. Martenot a experimentat folosirea formulelor ritmice scurte, care se înlănțuie continuu și a constatat că acest mod de expresie prezintă multiple avantaje pentru formarea simțului ritmic și pentru reproducerea spontană a formulelor melodice, deoarece memoria spontană nu poate înregistra decât formule de scurtă durată. O dovedesc limbajul copiilor și numărările din folclorul copiilor. Pe de altă parte, repetarea sub formă incantatorie permite recuperarea elevilor cu deficiențe ritmice.

#### **d. Independența între pulsația-jalon și formula ritmică**

Educarea simțului ritmic este legată de educarea diferitelor grupe musculare. Imitația formulelor ritmice depinde de gradul de independență psiho-motrice. Deci, este bine să exersăm un grup muscular, în repetarea regulată a aceluiași gest care va deveni pulsația-jalon. Formula ritmică va fi apoi realizată de un alt grup muscular. Se urmărește menținerea regularității pulsației, care devine un jalon permanent și ajută la exprimarea duratelor, la păstrarea proporțiilor corecte. După Martenot, pulsația trebuie exprimată printr-o bătaie ușoară, dar vie a unei mâini în căușul celeilalte, iar formula ritmică trebuie redată prin vocea vorbită.

Martenot nu împărtășește opinia altor educatori care încearcă să trezească simțul ritmic în cele mai diverse forme – cu mersul (marșul), cu gesturile brațelor, ale mâinii sau ale degetelor, cu instrumentele de percuție – considerând că este esențial la început să facem apel totdeauna la aceleași grupe musculare, până la obținerea măiestriei.

#### **e. Condiția obținerii preciziei ritmice**

Obținerea preciziei ritmice este condiționată de precizia pulsației, pe baza căreia se proporționează duratele formulelor ritmice. Pentru aceasta este nevoie de o stare psiho-fiziologică pe pedagogul care o numește „stare ritmică”.

---

<sup>48</sup> Idem, p. 30.



#### f. Cultivarea „stării ritmice”

Pentru a ușura înțelegerea a ceea ce înseamnă „stare ritmică” Martenot solicită să se observe că între starea se somn și starea obișnuită de veghe, există o întreagă gamă de stări intermediare. „Starea ritmică” trebuie înțeleasă ca o „super-trezire”, de o intensitate care ne face gata pentru orice acțiune rapidă și precisă, asemeni celor care practică anumite sporturi (ping-pong, tenis, judo, scrima etc.). Coloana vertebrală dreaptă, o senzație de ușurință, impresia de a fi gata să efectuezi orice gest rapid sunt principalele caracteristici ale acestei stări, care are nevoie de exercițiu, trebuie găsită și experimentată, mai întâi de profesor, apoi împărtășită elevilor.

#### g. Expresia elanului vital

Interpretarea muzicală nu se poate realiza decât dacă se pornește de la premisa că orice formulă melodică sau ritmică este asemeni unei celule vii, în care elementele constitutive sunt reunite printr-un elan vital, în jurul accentului – elementul esențial pentru constituirea oricărei celule muzicale. Numai observând aceste lucruri, fiind atent ca execuția mecanică să nu ia locul interpretării expresive, trăind el însuși cu intensitate muzica pe care o cântă, profesorul va reuși să inducă elevilor săi plăcerea de a cânta, de a retrăi prin imitație muzica auzită. Reușita educației este condiționată de trăirea muzicii în acest mod de către profesor și de folosirea unor exerciții-joc, acestea fiind un constant pretext pentru acest schimb de viață între profesor și elevi.

**Exercițiile** descrise în a doua parte a ghidului elaborat de Martenot permit aplicarea principiilor expuse în capitolul „Ritmul viu”. Există trei categorii de exerciții, redată în capitole separate. **Exercițiile-joc** sunt numeroase și conduc treptat elevul de la **reproducere** prin imitare cu vocea, la **recunoaștere**, **redarea** diferitelor formule ritmice la comandă, prin bătăi pe bancă sau la instrument. Formulele ritmice pe care elevii trebuie să le reproducă se desfășoară pe durata a patru timpi și au configurații variate, care includ de la început triolete, optimi punctate urmate de șaisprezecime, alături de pătrimi și oprimi. Sunt redată cu silaba „la” sau, mai apoi, cu bătăi alternative cu palmele pe bancă (totdeauna în ordinea dreapta-stânga). Se insistă asupra preciziei execuției, a menținerii pulsației, dar și a expresivității, fiind prezente nuanțe, accente, modificări treptate ale tempoului, fluctuații de intonație. Iată, spre exemplu cum se desfășoară exercițiul-joc sub formă de ștafetă<sup>49</sup>:

- elevii sunt așezați în cerc
- profesorul execută cu voce clară una dintre formulele ritmice
- elevii repetă în colectiv formula, apoi aceasta trecând fără întrerupere de la unul la altul, urmărind să nu fie deformată.

Exercițiul permite profesorului să observe în acest fel fiecare elev, fără ca acesta să își dea seama.

Pentru a stimula audiția interioară, Martenot recomandă următoarea variantă:

- a. elevii rostesc formula de două ori *fortissimo* și de două ori în *pianissimo*;
- b. idem, dar în loc să repete *pianissimo*, rostesc în gând formula;

Jocul „Vecinul invizibil”. Se propune ca fiecare să își imagineze că alături de el este un vecin invizibil. Elevii rostesc formula *fortissimo* și apoi își imaginează că îl ascultă pe „vecinul invizibil” făcând același lucru.

Un alt joc, numit al „atragerii”<sup>50</sup>, presupune opoziția dintre doi parteneri sau două grupe:

- a. profesorul indică unui elev o formulă pe care trebuie să o repete întruna, spunând în același timp, cu voce tot mai puternică formule diferite
- b. idem, dar copiii sunt repartizați în două grupe, față în față, fiecare grup încearcă să păstreze intact propriul ritm.

<sup>49</sup> Maurice Martenot, *op. cit.*, p. 132.

<sup>50</sup> Idem, p. 133.

**Citirea ritmurilor** reprezintă o altă problemă și este obligatoriu ca înainte de începerea acestora să fie rezolvată problema disocierii între pulsația bătută cu o mână în cealaltă palmă și formula ritmică rostită cu vocea. Exercițiile parcurg același traseu gradat, succesiunea fiind următoarea: exerciții de antrenament vizual asociate cu baterea pulsațiilor; exerciții de prezentare și asociere audio-vizuală a celulelor ritmice de bază; exercițiile de imitare; de recunoaștere; de citire colectivă și individuală, iar în final, descifrarea ritmurilor la pian. Caietul 1 A oferă exemple pentru efectuarea acestor exerciții.

**Dicteuri ritmice orale sau „ghicitori ritmice”.** Acestea sunt considerate exerciții de mare importanță, deoarece obișnuiesc elevii să sesizeze instantaneu, în timpul audierii, diferitele formule ritmice. Profesorul rostește cu silaba „la” scurte formule ritmice cunoscute de elevi auditiv și ca „desen” (formulele sunt prezentate și în scris, înainte de a învăța scrierea și denumirea duratelor). Elevii își reprezintă mental desenul formulei, apoi o rostesc cu vocea. Se trece treptat la cântarea formulei pe un singur sunet, apoi ca formulă melodico-ritmică. La început, formulele nu trebuie să depășească durata a 3-4 timpi, așa cum se poate observa în caietul 2 B, care cuprinde diferite exemple. Se recomandă ca, înainte de a trece la etapa scrisului muzical, să se efectueze jocuri cu „Domino” pentru valori de note. Scrierea ritmurilor nu poate fi abordată decât după o perioadă de exerciții orale, care obișnuiesc elevul să perceapă formula ca un întreg și să o reprezinte apoi ca atare în dicteul scris (nu scriind separat, notă după notă).

## LECȚIA 10

### 3.4. 4. Educația melodică

#### Cântul liber prin imitație sau cântarea aproape inconștientă

Prin „cântul liber” Martenot înțelege, de fapt, cântarea după auz, care este familiară tuturor celor care lucrează în școli, dar căreia i se acordă prea puțină atenție după ce elevii încep să solfegieze. Pedagogul francez pledează în favoarea acestui tip de cântare, arătând că este absolut necesară pentru noile achiziții din perioada scris-cititului muzical. Orice elemente noi de limbaj muzical (sincopă, alterație accidentală, cromatism etc.) trebuie rezolvate mai întâi prin reproducere spontană, înainte de a fi citite cu solfegiu. Regula pe care o stabilește Martenot este: să nu apară în solfegiu dificultăți care nu au fost rezolvate anterior prin imitație<sup>51</sup>.

Modalitatea de lucru indicată de Martenot: se învață mai întâi cântece de copii cu cuvinte; când sunt bine însușite se renunță la cuvinte și se cântă doar melodia (cu silabă neutră); copiii vor fi obișnuiți apoi să transpună această melodie, ceea ce pot să facă fără mari probleme.

Sunt recomandate și cântecele însoțite de gesturi și cântece alcătuite din mici celule muzicale, teme de numărători, de jocuri de copii etc. Cântecele trebuie să corespundă nevoii de joc a copilului, să producă aceeași bucurie ca și în manifestările spontane ale copilului. El recomandă, de asemenea, redarea liniei melodice prin intermediul gestului, pregătind elevul pentru momentul când va trebui să redea în scris linia melodică.

Principalele obiective ale cântului liber sunt, în concepția lui Martenot, următoarele:

- să compenseze absența sau insuficiența cântului din familie;
- să determine copilul să cânte fără cea mai mică teamă;
- să constituie o gimnastică naturală a organului vocal;

---

<sup>51</sup> Idem, p. 36.

- să stabilească o asociație musculară între organul vocal și gestul brațului, care va permite ulterior percepția direcției mișcării sonore;
- să contribuie la structurarea memoriei muzicale prin repetarea aceluiași melodii;
- să dezvolte „cântul interior” prin transpoziția spontană<sup>52</sup>.

În partea a doua a lucrării, Martenot reia problema cântului liber și indică mai multe exerciții. În primul rând, se lucrează pe cântecele învățate după auz, parcurgând următoarele etape:

- cântate cu text, redare expresiv
- reluare cu silaba „la”
- transpuse spontan, introducând apoi fragmente ce „cânt interior”
- redarea individuală a unor formule melodice din cântec, pentru a trezi simțul frazei și al punctuației muzicale<sup>53</sup>.

Sunt descrise o varietate de jocuri, toate cu efecte benefice asupra dezvoltării muzicale a copiilor. Jocuri de tipul „Racheta” și „Sirena” asigură efectuarea unei gimnastici a organului vocal și contribuie la mărirea ambitusului. Constau în imitarea sunetelor glisate emise de profesor, concomitent cu mișcarea ascendentă a mâinii, în diferite variante. Jocurile de „Chemare” și de „Ecou” educă expresia spontană a sunetului. Jocurile cu „Ondulații și teme înlănțuite” ajută la obținerea unei intonații corecte. Jocul „Tunelul”, foarte apreciat de elevi stimulează dezvoltarea auzului intern. Este un exercițiu cunoscut, dar acesta se efectuează într-o formă gradată:

- în timpul redării cu silabă neutră a melodiei unui cântec cunoscut, se cere elevilor ca la un semnal convenit de comun acord să intoneze anumite fragmente foarte încet, abia perceptibil;
- idem, dar în loc de *pianissimo*, vor cânta doar în minte;
- „tunelul” – în timpul interpretării unui cântec cunoscut sau a redării acestuia cu silabă neutră profesorul va ridica în fața elevilor un caiet. Cu cealaltă mână va deplasa orizontal un obiect care simbolizează trenul și care va ajunge la un moment dat în spatele caietului („tunelul”), ocazie cu care melodia se cântă în gând, urmând ca la apariția obiectului, de cealaltă parte a caietului, să fie reluată cu voce tare. Profesorul trebuie să aibă grijă ca intrarea în tunel să se facă la încheierea unei fraze muzicale<sup>54</sup>.

Exemple de fragmente muzicale pentru transpoziția spontană vin în sprijinul profesorului și permit exersarea. Sunt de reținut și „melodiile” acordului perfect și cele ale gamei majore, exersate prin imitație, dar și pretexte pentru a stimula imaginație copiilor care sunt invitați să găsească noi melodii. Toate aceste exerciții sunt asociate cu gestul mâinii, care descrie în aer traseul urmat.

### **Cântarea conștientă sau cântarea impusă**

O primă problemă asupra căreia se oprește Martenot în acest capitol este cea a diferenței care există între cântarea pe care o numim spontană (liberă, inconștientă) care se naște dintr-o nevoie de a se exprima și cântarea conștientă, mai mult sau mai puțin impusă. Pe de altă parte, educatorul trebuie să constate care este experiența anterioară a copilului și să compenseze – atunci când este cazul – lipsa unui antrenament corespunzător al organului vocal în perioada preșcolară.

O altă problemă este cea a cerințelor față de felul în care cântă copilul. Spre deosebire de perioada cântului liber, profesorul va urmări acum atent perfecțiunea respirației, emisiei, justetea intonației.

<sup>52</sup> Idem.

<sup>53</sup> Idem, p. 147.

<sup>54</sup> Idem, p. 151.

Acestea se vor exercisa cu scurte fragmente melodice, cu exerciții, având însă grijă să nu provoace teamă și îndoială. De aceea, observațiile se adresează întregii clase.

Sunt formulate câteva obiective și pentru cântul conștient, care asigură și pregătirea pentru intonarea solfegiată:

- pentru elevii care au achiziționat destulă agilitate vocală datorită cântului liber, cântul conștient este destinat unei *observări atente a elevului de către el însuși* pentru a-și ameliora tehnica vocală: susținerea, respirația, stabilitatea, calitatea legato-ului, acuratețea și mai ales să învețe să asculte.
- conștientizarea cântului interior care precede emisia vocală.
- măiestria intonației corecte educând automatismele, mai întâi pe primele trei trepte ale gamei<sup>55</sup>.

Martenot insistă asupra importanței cântului interior arătând că pentru a solfegia corect, sunetul trebuie să fie prezent mai întâi în minte, apoi să se exteriorizeze prin voce. Dacă se cântă întrerupând sunetele de pauze, este relativ ușor de a auzi mental fiecare sunet înainte de a-l emite. Din contră, cântarea „legato” cere ca în timpul emisiei unui sunet, fără a-l părăsi, să auzi în minte pe cel care va urma. Se desprinde, de aici, ideea necesității disocierii cântului real de cel mental și necesitatea unor exerciții pentru cântul interior.

Ca și în celelalte cazuri, partea a doua a cărții oferă suficiente exemple și pentru capitolul „cântului conștient”. Acestea sunt împărțite de Martenot în două categorii: exerciții care pregătesc elevii pentru solfegiere (pentru cei capabili să cânte corect, imitând) și exerciții de audiere și intonație pentru cei cu probleme, incapabili să cânte corect, chiar și prin imitație.

Descriem în continuare două dintre exercițiile din prima categorie: jocul „Mingea de sunet” și exercițiu-joc „de atracție”. Primul exercițiu este de fapt o ștafetă, realizată cu un sunet oarecare cântat pe silabă neutră, până la epuizarea respirației și preluat de îndată de următorul elev. Este important ca „mingea să fie bine prinsă”, adică să nu existe întreruperi și modificări ale sunetului. Asemeni exercițiului destinat educației ritmice, cel de atracție presupune intonarea unui sunet de către elev, timp în care profesorul intonează sunete diferite, din ce în ce mai apropiate ca înălțime de cel intonat de elev. Restul grupei ascultă cu atenție. O variantă a jocului implică toți elevii; aceștia vor cânta împreună același sunet, încercând să reziste „atracției”, căci profesorul intonează o întreagă melodie. Pentru a regăsi sunetul „pierdut” este nevoie de un scurt moment de liniște, apoi jocul poate fi reluat.

Alte jocuri:

- recunoașterea unui sunet (ținut de elevi și diferit pentru fiecare), în cântecul intonat de profesor;
- exerciții pentru a învăța să asculte și apoi să își amintească melodia cântând;
- concurs pentru cel mai frumos sunet;
- exerciții de respirație, vocalize.

În afară de jocurile „Racheta” și „Sirena”, Martenot recomandă mai întâi, pentru elevii cu probleme de intonație, exerciții pentru dezvoltarea atenției auditive, prin observare și comparare a unor sunete cântate de ei și de profesor. Este foarte importantă în aceste cazuri atmosfera calmă și încrederea, respectarea ritmului de lucru al fiecărui elev, răbdarea de care profesorul trebuie să dea dovadă.

### 3.4. 5. Citirea notelor

Problema citirii muzicale este una aparte și a stat mereu în atenția pedagogilor. Martenot și-a propus observarea felului în care se realizează citirea și a constatat că memorarea semnelor nu este

---

<sup>55</sup> Idem, p. 39.

suficientă pentru a rezolva problema citirii; este nevoie de formarea unor automatisme și exersarea acestora pentru a câștiga rapiditate. Pedagogul este de părere că educarea automatismelor este mai importantă decât cunoașterea unui mare număr de semne, iar eficiența crește dacă se exersează, la început, cu un număr limitat de semne, numărul acestora mărindu-se treptat, pe măsura achiziționării unui nou automatism.

Următoarea constatare este aceea că una dintre facultățile esențiale ale descifrării este citirea în avans. Iată care sunt explicațiile sale:

„În lectura unui text, literele nu au sens decât atunci când sunt asamblate, doar asamblarea lor provoacă sunetul mental al unui cuvânt care poate fi exprimat dându-i sensul expresiv potrivit: *conținutul său*. Limbajul muzical cere un proces identic comportând gruparea unui număr de note și valori de note a căror totalitate de sunete are un sens muzical, devenind fragment al unei melodii. Dacă copilul are obiceiul de a citi notă de notă, trebuie să se concentreze pentru fiecare dintre ele. Se creează un automatism opus celui al lecturii în avans, care implică să porți privirea înainte atât cât este posibil, pentru a identifica nu o notă, ci un grup de note. Pe scurt, întâlnim aici un fenomen de disociere mentală și musculară care pretinde citirii o atenției de calitate excepțională”<sup>56</sup>.

Urmând principiile învățământului pus în valoare de psihopedagogia vremii sale, modul de citire preconizat de Martenot se depărtează de orice analiză și stimulează cât de mult posibil reprezentarea mentală. Încă din etapa inițială, copiii sunt obișnuiți să recunoască celule ritmice de bază, pe care le redau prin rostirea ritmată a numelui (ritm audibil) și prin „desen” (ritm vizual), adică forma grafică a formulei, dar fără a cunoaște notația muzicală, numele notelor etc. Formula cu care se începe este alcătuită din optime punctată, șaisprezecime și pătrime și va fi numită în următoarele lecții „sau—te noir(e)” pentru a o deosebi de „sau—te blan—che(e)”<sup>57</sup>; după aceasta, se învață combinația trioletului cu pătrimea și, treptat, sunt introduse alte formule, dar și alte noțiuni: accentul, *crescendo-decrescendo*, semnul de repetiție, nuanțe etc. Asemenea formule sunt exersate sub patru forme de exerciții:

1. citirea a notelor de pe portativ întreruptă de citirea unei celule ritmice, cu silaba „li”, în „tempo natural” și în timp limitat;
2. lectura mentală a două, trei apoi patru note, memorate și redată apoi la semnalul profesorului;
3. același tip de exercițiu, însă asociat cu ritmul notelor;
4. același exercițiu ca și la nr. 2, dar cu pregătirea mentală a unui grup de note asociate unei formule ritmice.

În cadrul fiecărei lecții exercițiile se efectuează după același algoritm:

- a. Prezentare-imitare – profesorul prezintă pe rând formulele scrise în caiet; elevii citesc imitând;
- b. Recunoaștere – profesorul redă anumite formule, elevii recunosc și arată pe caiet formula auzită;
- c. Exprimarea ritmului citit – fiecare elev citește un anumit ritm, la alegere;
- d. Citare continuă – profesorul citește fără întrerupere fragmentele ritmice, elevii citesc și ei, la fel.<sup>58</sup>

În etapa inițială, se dezvoltă automatismele lecturii fără a asocia sunetul cântat numelor notelor. Metoda Martenot prevede citirea-vorbită și nu cântată, pentru a scuti elevii de a se concentra și asupra intonației. Așadar, în paralel cu citirea ritmurilor singure, elevii sunt antrenați pentru citirea notelor urmând același principiu al lecturii globale. Se procedează astfel, deoarece obiectivul principal al citirii nu

---

<sup>56</sup> Idem, p. 42.

<sup>57</sup> Adică „salt-pătrime”, respectiv „salt-doime”.

<sup>58</sup> Maurice Martenot, *Méthode Martenot. Cahier 1 A*, 8<sup>ème</sup> édition, Éditions Magnard, Paris, 2003, p. 8.

este de a cunoaște cel mai mare număr de note posibil, ci de a crea reacții. Ca atare, la început se lucrează doar cu două-trei note.

Pentru exersarea citirii se practică jocul „Cursa pe note”, care este redat în numeroase variante în carnetul cu același nume<sup>59</sup>, joc care urmărește atingerea „liniei de sosire”, citind corect notele și ritmurile notate. Ca și pentru alergător, acest scop nu este atins dacă copilul se poticnește sau oprește pulsația printr-o ezitare înaintea unui obstacol. Martenot consideră că sinteza între lectura ritmurilor și cea a notelor se stabilește ea însăși prin acest joc, intonația solfegiată se asociază apoi ușor.

## LECȚIA 11

### 3.4. 6. Audiția muzicală și improvizația

#### Audiția muzicală

Asemeni altor pedagogi, M. Martenot acordă importanță audiției muzicale, dând un înțeles mai larg acestei expresii decât cel din pedagogia muzicală românească. Pedagogul francez insistă asupra diferitelor posibilități de a auzi și asculta, apelând la câteva exemple sugestive pentru a explica diferența dintre audiția pasivă și cea activă<sup>60</sup>:

- **audiție pasivă** – fetița se joacă cu păpușa, radioul funcționează; copilul absorbit de joc *nu ascultă muzica*, dar aceasta se imprimă în inconștientul său;
- **audiție conștientă** – copilul ascultă o muzică pe care nu a mi auzit-o – audiția este *conștientă*, dar puțin activă, pentru că poate stimula gândirea și visarea; când mama îl strigă, este tot *audiție conștientă*, însă mult mai activă pentru că el *recunoaște* sunete familiare: timbrul vocii mamei și consonanța numelui său;
- **audiție eminent activă** – ascultarea unei povestiri bine cunoscute, deoarece trăiește aceleași emoții, recrează mental peripețiile cunoscute și orice schimbare a cuvintelor sau intonației îi atrage atenția. La fel se întâmplă la auzul unei melodii bine cunoscute, când gândirea sa muzicală va preceda cântul mamei și va apărea un fenomen de pre-audiție, care transformă reascultarea cântecului în *audiție activă*.

Martenot atrage atenția asupra pericolului pe care îl reprezintă antrenamentul, mecanic adesea, care se realizează în școală prin solfegiul tradițional, unde „a asculta” este sinonim cu „a analiza”. Prin contrast, audiția practică de Metoda Martenot se concentrează mai mult pe antrenarea atenției, care este susținută prin gestul asociat mișcărilor sonore. Perioada dedicată acestor exerciții se prelungește până când „elevii vor deveni conștienți de melodia pe care o cântă în ei, în interior”<sup>61</sup>, abia apoi vor fi abordate problemele notației și teoriei muzicale. Sunt recomandate, prin urmare, exercițiile de audiție fără note care contribuie la dezvoltarea sensibilității muzicale în profunzime și ajută la formarea unor asociații inconștiente, înaintea oricărei analize; de exemplu, senzația de volum a intensității sau cea a sunetului în permanentă mișcare, prin exprimarea gestuală a curbei melodice. Alternativa este aceea de a forma buni solfegiști, care nu vor fi însă deloc sensibili la muzică

Audiția trebuie pusă în directă legătură cu memorarea și imitația. Este necesară reproducerea sunetelor ascultate, pentru că aceasta face ca în creier să fie înregistrat nu doar sunetul pur, venit din exterior, ci și cel emis de vocea copilului, venit din interior și legat de toate senzațiile musculare simțite pentru producerea acestuia. Acest sunet se gravează în profunzimea memoriei copilului, mult mai bine decât cel emis din exterior, tocmai de aceea, înaintea oricărei imitații este nevoie de numeroase audiții ale

---

<sup>59</sup> Maurice Martenot, *La course aux notes*, op. cit.

<sup>60</sup> Idem, p. 49.

<sup>61</sup> Idem, p. 50.

sunetelor, fără cuvinte, pentru a asigura o memorare corectă, a sunetului ce trebuie redat. Ideea aceasta se reflectă în modul de concepere a exercițiilor, așa cum se poate constata și în cele prezentate ceva mai înainte.

Audiția muzicală constituie o primă etapă a dezvoltării memoriei muzicale, la care contribuie și învățarea cântecelor după auz (cântul liber). Copiii au capacitatea de a imita spontan, imediat ce au auzit un cântec; această capacitate trebuie dezvoltată prin exerciții senzoriale, care dezvoltă nu doar memoria ci și auzul muzical. Valoarea acestor exerciții este sporită dacă îi obișnuim să reproducă mai întâi mental, de una-două ori melodia, înainte de a cânta cu vocea sau instrumentul. Respectarea câtorva cerințe condiționează, de asemenea, rezultatul acestor exerciții, care depind de:

- intensitate – cele să fie cântate în *pianissimo* sunt reținute mai ușor
- lungimea și durata mesajului
- simplitatea liniei melodice, ca și formele tonale
- expresivitate – memorarea este mai ușoară când elementul de memorat este imprimat cu un conținut expresiv, animat de o interpretare care îi dă un sentiment de unitate.

În partea teoretică a lucrării, Martenot analizează problemele memoriei muzicale ajungând la concluzia că aceasta reprezintă o sinteză, alcătuită din elemente care nu sunt memorie muzicală pură, adică sunetul înșăși, dar care pot ajuta la dezvoltarea acesteia. Le numește „Memorii auxiliare”, de aceea, în partea practică a lucrării este inserat un capitol separat, destinat „Exercițiilor asociate”<sup>62</sup>. Acestea pot fi abordate după ce elevul a cântat mult după auz și este pregătit pentru exercițiile preliminare de solfegiere.

**Exercițiile** se realizează, la început, doar pe sunetele *fa, sol, la* (adică într-un ambitus convenabil copiilor), dar fără a e numi. Pentru copiii mici, asemenea exerciții trebuie efectuate individual. Martenot stabilește trei faze, primele două presupunând dezvoltarea imitației vocale, audiției și intonației fără numele notelor. Activitățile desfășurate presupun:

- faza A – asocierea gestului la sunet
- faza B – asocierea unei scheme; mișcări sonore simbolizate prin neume, care înlocuiesc prin forma grafică gesturile din faza A
- faza C – asocierea notelor pe portativ, prezentată sub formă de joc.

Fiecare din cele trei faze se realizează în trei pași (cei trei timpi Montessori): **prezentare** (= imitație vocală); **recunoaștere** (= exercițiu de audiție), **găsirea sunetului** (= solfegiere).

**Tipurile de exerciții** din faza A sunt următoarele:

- demonstrații ale profesorului care cântă concomitent cu efectuarea gestului și este apoi imitat de elevi;
- exerciții de audiție, unde elevii (stând cu ochii închiși) reprezintă prin gest sunetele auzite sau scurte formule melodice
- exerciții de intonație, adică cântarea unor sunete în funcție de gestul profesorului
- exerciții de recunoaștere a direcției mișcărilor sonore (sunete glisate).

Faza B cuprinde **exerciții** de asociere a mișcărilor sonore unor „neume” (cercuri de diferite dimensiuni), respectând cei trei pași din faza anterioară. Exercițiile se fac cu ajutorul a trei cerceulețe, de dimensiuni diferite, reprezentând fiecare un sunet. Mai întâi, profesorul cântă sunetele arătând cerceulețul corespunzător, iar elevii imită. Sunt realizate apoi dictee exprimate pe schema celor trei cerceulețe (exerciții de audiție), exerciții de găsire a sunetului indicat pe schemă (exerciții de intonație).

---

<sup>62</sup> Idem, pp. 179.

Este important ca, în timpul exercițiilor de intonație, elevul să își reprezinte mental sunetul care urmează, în scurtul moment de liniște în care bagheta profesorului se deplasează de la un cerculeț la altul. Exercițiile din faza B se realizează cu grupa de elevi și este recomandabil ca ele să îmbrace forma jocului, iar autorul a conceput un joc cu două serii cartonașe („Jeu des petits mots mélodique”) – 21 pentru neume și tot atâtea pentru portativ.

Faza C presupune asocierea achizițiilor senzoriale de până acum (ce țin de memorie, audiere și capacitatea de intonație) cu folosirea notației muzicale. **Exercițiile** sunt similare celor din fazele anterioare, dar se fac cu folosirea numelui notelor muzicale și cu reprezentarea acestora pe portativ. Se pornește tot de la *fa*, *sol*, *la* din octava centrală, schema celor trei cerculețe fiind aplicată deasupra portativului. Următoarele sunete și note cu care se lucrează sunt *do*<sup>1</sup> și *do*<sup>2</sup>.

### Improvizația

Cunoașterea rezultatelor obținute în educația muzicală de alți pedagogi cu renume, printre care Édgar Willems și Maurice Chevais (pe care îi și citează la acest capitol), precum și propriile principii, îl determină pe Martenot să acorde o atenție sporită improvizației, încercând să găsească calea de a stimula predispoziția naturală a copilului pentru invenție.

Pedagogul francez consideră că trezirea simțului ritmic poate fi calea cea mai simplă, deschisă tuturor copiilor, care le facilitează acestora accesul spre improvizație. Primele improvizații se vor fi, așadar, cele ritmice. Reușita depinde însă de priceperea profesorului de a crea atmosfera propice manifestărilor spontane, libere ale copiilor. Trebuie respectate, prin urmare, câteva condiții: stabilirea unui climat de încredere care să permită copilului „să îndrăznească” să se exprime; asigurarea libertății de a improviza doar „ce vrea”, la început; aprecierea expresiei, mai mult decât a formei; irepetabilitatea improvizației.

Pe baza experienței personale, Martenot apreciază că exercițiile de **improvizație ritmică** pot fi efectuate la primele întâlniri cu copiii, cărora li se cere ca în continuarea exercițiilor-joc să inventeze alte ritmuri decât cele auzite de la profesor sau cu accente plasate în locuri diferite, cu schimbări de tempo și intensitate etc.

**Improvizația melodică** este mai ușor accesibilă dacă au fost rezolvate problemele celei ritmice. Pe de altă parte, aceasta nu poate să se manifeste decât atunci când există o experiență de cânt suficient de bogată, posibilitatea imitării și reproducerii unor fragmente muzicale, atunci când a fost stimulat cântul interior și transpoziția spontană.

Pregătirea pentru improvizația melodică are mai întâi în vedere educarea simțului tonal prin exerciții de găsire a tonicii. De exemplu, profesorul intonează scurte melodii oprindu-se înainte de tonică, pe care copiii o vor cânta mental. Urmează exercițiile de tip „întrebare-răspuns”; mai întâi se lucrează pe melodii cunoscute, cântate de profesor care se oprește pe dominantă, pentru ca elevii să sesizeze aspectul interogativ al fragmentului muzical și necesitatea continuării lui până se ajunge la tonică. Profesorul poate cânta apoi diferite fragmente, iar elevii vor estima caracterul acestora interogativ sau concludiv. Următorul pas îl reprezintă găsirea „răspunsului” pentru întrebări muzicale cântate de profesor<sup>63</sup>. Sunt de folos, pentru cei mai puțin inventivi, exemplele de „întrebări” și „răspunsuri” cântate prin imitație. Exercițiile trebuie să îl conducă pe elev treptat, de la stadiul inventării „întrebărilor muzicale”, la

---

<sup>63</sup> La paginile 200-201 ale ghidului său pedagogic, Martenot oferă numeroase exemple de „întrebări” muzicale lucrate cu elevii școlii sale.



improvizația unor melodii de caracter diferit (legănat, marș, dans, vesele etc.) la alegerea elevului, asocierea melodiei la un text scurt, compoziție scrisă și improvizație instrumentală.

### 5. 7. Programul cursului pentru primul nivel

Metoda concepută și dezvoltată de Maurice Martenot are un pronunțat caracter formativ. În cartea sa, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application* citată de noi de mai multe ori pe parcursul cursului, pedagogul o numește „metodă de educație prin artă”, arătând că se derulează pe trei niveluri ce preconizează inițierea, dezvoltarea și, în final, formarea superioară a adulților, profesioniști și educatori. Metoda vizează dezvoltarea ființei în întregul ei, prin intermediul muzicii, și chiar dacă rezultatele acestui tip de educație sunt greu sesizabile la început, acestea vor fi tot mai evidente odată cu trecerea timpului. Pedagogul francez insistă, în lucrarea sa, asupra diferențelor care există între învățământul tradițional și educația pe care o promovează prin această metodă, arătând că:

„Modul de învățământ pe care îl preconizăm diferă în așa măsură de învățământul tradițional încât rezervă un mare număr de subiecte surprinzătoare celor care îl descoperă. Începem cu paradoxul următor: obiectivul nostru nu este muzica! Este vorba despre desen, de istorie sau de matematică? Nu, bineînțeles, însă ne gândim că pentru orice disciplină, grija esențială a educatorului, nu trebuie să fie materia de învățământ sau mijlocul prin care aceasta va fi asimilată ci ființa a cărei educație și-a asumat-o, *ridicarea* (s. a.) acesteia, prin intermediul unei munci intelectuale sau senzoriale, până la cea mai completă dezvoltare a tuturor facultăților sale. Dacă acest obiectiv rămâne fără încetare prezent în spiritul nostru, să nu uităm, de asemenea, că subiectul însăși al învățământului nostru nu este decât un drum (s. n.), și nu un scop în sine”<sup>64</sup>.

Importanța progresului realizat de fiecare elev în parte, pe parcursul procesului educativ, este așadar mai importantă decât o anumită performanță atinsă de elev, idee prin intermediul căreia Metoda Martenot se intersectează cu „Orff-Schulwerk”.

Așa cum am precizat și ceva mai înainte, lucrarea lui Martenot este divizată în două mari secțiuni, astfel că, după expunerea principiilor fundamentale ce stau la baza educației prin artă, secțiunea numită „Aplication”, se constituie într-un veritabil îndrumar al profesorului, care cuprinde și un capitol aparte, dedicat pregătirii cursurilor. Găsim aici programul cursului pentru fiecare nivel, alături de un tabel sintetic ce ilustrează inserarea progresivă în procesul educativ a diferitelor tipuri de exerciții, corespunzătoare anumitor laturi ale educației muzicale<sup>65</sup>.

Direcțiile spre care trebuie să se îndrepte atenția educatorului coincid în mare măsură, cu cele ale altor mari pedagogi ai secolului al XX-lea, prin importanța acordată cântecului, educației ritmice, audiției, improvizației.

Prezentăm în continuare, rezumativ, momentele și conținutul cursului pentru primul nivel, validat prin rezultatele obținute cu nenumăratele generații de elevi ai Școlii Martenot. Acest program este gândit pentru o activitate cu durata de o oră și se adresează unui grup de 12 copii, în vârstă de 7-8 ani. Sala este aranjată și pregătită dinainte, iar profesorul trebuie să întâmpine elevii într-o stare de bună dispoziție, să ofere un climat de bucurie și încredere. Momentele activității asigură, prin diversitatea și felul în care se succed, atenția copiilor și progresul acestora. Le prezentăm însoțite de câteva comentarii, pe baza celor prezentate de autor în volumul citat.

---

<sup>64</sup>Maurice Martenot, op. cit., p. 13

<sup>65</sup> Idem , pp. 117-222.

### **1. Cânt liber**

Activitatea începe cu cântul liber, al cărui semnal antrenant este dat de profesor, la pian sau cu vocea. Elevii stau în picioare și intonează mai multe cântece din folclorul copiilor, cu text, apoi cu silaba „la”. Cu toate că, la început, nu sunt indicate exerciții care reclamă multă concentrare, se poate încerca și transpunerea unui cântec. Pentru copiii agitați sau pentru întâlnirile efectuate la sfârșitul zilei sau a săptămânii, este nevoie de un cântec care induce o atmosferă de calm și liniștire. „Cântul liber” pregătește grupa pentru momentul de audiție care reclamă mai mult efort din partea copiilor, invitați să asculte liniștea, apoi să participe la unul dintre exercițiile de audiție, punctate de lungi momente de liniște. Este un moment de sensibilizare la calitatea sunetelor, durata, intensitatea, înălțimea lor și are rolul de a pregăti o execuție cât mai justă a „cântului conștient”. Nu trebuie însă prelungit dincolo de posibilitățile de concentrare ale copiilor, căci reclamă un efort aparte.

### **2. Audiție**

„Cântul liber” pregătește grupa pentru momentul de audiție care reclamă mai mult efort din partea copiilor, invitați să asculte liniștea, apoi să participe la unul dintre exercițiile de audiție, punctate de lungi momente de liniște. Este un moment de sensibilizare la calitatea sunetelor, durata, intensitatea, înălțimea lor și are rolul de a pregăti o execuție cât mai justă a „cântului conștient”. Nu trebuie însă prelungit dincolo de posibilitățile de concentrare ale copiilor, căci reclamă un efort aparte.

### **3. Ritm**

Secvența de activitate ritmică este totdeauna un prilej de bucurie pentru elevi. Exercițiile se fac în picioare sau cu elevii așezați la masă. Este important ca profesorul și elevii să se afle în starea de receptivitate maximă, „starea ritmică”. Jocurile de ritm prin imitație, improvizația ritmică și dictee ritmice orale alcătuiesc următoarea secvență a activității. Reușita lor depinde de priceperea profesorului de a-i pune pe elevi în „starea ritmică”, ce reclamă vigilență, atenție, precizie și totodată ușurință în imitarea ritmurilor redade de educator cu maximum de expresivitate.

### **4. Citirea ritmurilor și citirea notelor**

Aceeași stare este necesară pentru citirea ritmurilor din caietul 1 A și a exercițiilor din caietul „Cursa pe note”. Fiecare lectură impecabilă individuală sau în doi sau trei va fi recompensată cu calificative, stimulând jocul și permițând progresul individual pas cu pas. Aceste exerciții vor fi repetate și acasă.

### **5. Improvizație melodică**

Părăsind masa, elevii vor reveni la cântul liber prin imitație. Se exersează apoi transpoziția a numeroase teme și secvența se încheie cu improvizația melodică. Acesta este locul exercițiilor de tip „întrebare-răspuns”; elevii continuă „întrebările” muzicale ale profesorului, apoi „dialoghează” muzical schimbând între ei „întrebări și răspunsuri”. Improvizația melodică și ritmică este o sursă de bucurie pentru copii și ridică totdeauna tonusul general. Profesorul trebuie să aibă grijă ca acest climat de încredere și libertate, indispensabil improvizației, să nu fie denaturat prin evoluția spre dezordine și zgomot.

### **6. Cânt conștient și exerciții asociate**

Ceea ce urmează în cursul activității este numit de Martenot „cânt conștient”. Acesta este destinat unei observații atente din partea elevului asupra sa însăși, contribuie la ameliorarea tehnicii vocale (respirație, legato, intonație etc.), dar, mai ales, îl ajută pe elev să învețe să asculte<sup>66</sup>, să devină conștient de „cântul interior” care trebuie să preceadă emisia vocală, să își perfecționeze deprinderile de cânt. Treptat, pe măsură ce elevii progresează, „cântul liber” se combină cu „exercițiile asociate”. Se lucrează exerciții de imitație, dictee orale, exerciții de intonație, de recunoaștere a direcției mișcărilor sonore etc. în care gestul mâinii este combinat cu redarea sunetelor și a formulelor melodice. Sunt exerciții de sinteză care grupează succesiv cântare, dictare, intonare, dar aplicate pe treptele gamei, respectiv **fa, sol, la**, adică într-un registru convenabil copiilor.

---

<sup>66</sup> Idem, p. 39.

## 7. Cânt liber

Activitatea se încheie cu interpretarea unui cântec după auz, cel mai adesea, cel de la începutul cursului. Atmosfera de veselie, libertatea care trebuie să guverneze manifestarea copiilor pe parcursul întregii întâlniri se menține în acest fel până la sfârșit.

Teoria Aplicată se va insera în mod natural în program, în raport cu exercițiile senzoriale și în funcție de cele din caietele elevilor. Se va urmări mereu ca teoria să decurgă din experiența concretă.

În cadrul programului se pot face unele modificări, în funcție de grupa cu care se lucrează, de numărul și vârsta elevilor săi, dar fiecare dintre elementele preconizate își are importanța și rolul său, de aceea este bine ca algoritmul activității să nu sufere modificări majore.

Observăm simetria construcției acestui program, în care activitatea începe și se încheie cu „Cântul liber”. La continua motivare a copilului, contribuie alternarea diverselor tipuri de exerciții, precum și componenta ludică, subliniată frecvent de Martenot. Este de remarcat atenția acordată exercițiilor de audiere, menită să îl obișnuiască pe elev „să asculte” și să depășească treapta senzorială a reacției la sunet, dezvoltându-și sensibilitatea și inteligența auditivă, care îi vor deschide poarta spre o înțelegere superioară a muzicii; este evidentă și continua preocupare pentru dezvoltarea creativității, improvizația fiind nelipsită din orice activitate.

Informațiile despre metoda Martenot se pot completa prin vizionarea unor filme postate pe internet la următoarele adrese:

<https://www.youtube.com/watch?v=eD38P9Ut8oo>  
<https://www.youtube.com/watch?v=v1ixBpdhpeI>  
<https://www.youtube.com/watch?v=DwtGGs9A7hY>  
<https://www.youtube.com/watch?v=3Hs0mR9WMZA>  
<https://www.youtube.com/watch?v=iqG8jORV4NU>  
<https://www.youtube.com/watch?v=kl607DNfLP4>

## 3. 5. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Conform metodei lui Maurice Chevais, sunetele muzicale se învață
  - a. începând cu sunetul *la*.
  - b. începând cu sunetul *sol*.
  - c. **începând cu cvinta perfectă *do – sol*.**
2. Conform metodei lui Maurice Chevais, duratele se învață pornind
  - a. **de la unitatea de timp (pătrime) către multiplii săi și apoi diviziunile timpului.**
  - b. de la optime spre duratele mai lungi.
  - c. de la nota întreagă spre duratele mai scurte.
3. În etapa de inițiere muzicală
  - a. se folosesc culorile.
  - b. se folosesc clopoței acordați temperat.
  - c. **se folosește fonomimia.**
4. Metoda de educație muzicală practică de Émil Jaques-Dalcroze se numește

- a. fonoritmie.
  - b. fonomimie.
  - c. **euritmie.**
5. Metoda de educație muzicală practică de Émil Jaques-Dalcroze include
- a. **studiul pianului.**
  - b. studiul viorii.
  - c. studiul percuției.
6. Metoda de educație muzicală practică de Maurice Martenot se numește
- a. **”educație prin artă”.**
  - b. ”educație pentru artă”.
  - c. ”educație pentru muzică”.
7. Scopul educației artistice din școala Martenot este
- a. însușirea pianului.
  - b. **dezvoltarea plenară a personalității.**
  - c. educația muzicală.
8. Metoda Martenot se adresează
- a. doar copiilor de vârstă preșcolară.
  - b. **tuturor vârstelor.**
  - c. adolescenților.
9. În Metoda Martenot, cele mai multe activități se desfășoară sub forma de
- a. **exercițiu-joc.**
  - b. exercițiu ritmic.
  - c. exercițiu melodic.

### 3. 6. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold**.

### 3.7. Lucrare de verificare

#### INSTRUCȚIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unității de învățare nr. 3. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: [elena.chircev@gmail.com](mailto:elena.chircev@gmail.com) pentru corectare și evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului și anul de studiu.

Adăugați în finalul lucrării o notă de subsol în care menționați în ce constă experiența dumneavoastră didactică (dacă ați lucrat sau nu în învățământ; în ce școală? ce perioadă? cu ce clase?).

**Tema:**

Comentați următoarele idei desprinse din lucrarea *Arta de a preda* a lui M. Chevais:

- pentru a cunoaște bine un copil trebuie să-l instrui; pentru a-l instrui trebuie să-l cunoști;
- pentru a-l instrui și a-l cunoaște trebuie să îl iubești;
- copiii, ca și oamenii primitivi, sunt atrași mai întâi de ceea ce le place;
- nu există o metodă care să poată conveni tuturor copiilor;
- un antrenament auditiv și vocal de mai mulți ani va fi necesar înaintea studiului sunetelor.

Extensia comentariului: minim o pagină.

Conținut:

- exprimați propriile convingeri în legătură cu fiecare idee (1 p. pentru fiecare idee), apreciind veridicitatea afirmațiilor;

- comentați aceste idei din perspectiva educației muzicale din școala românească (1p. pentru fiecare idee);

Se acordă 1 punct pentru exprimarea clară, concisă și originală.

Se acordă 1 punct din oficiu.

### **3. 8. Rezumatul unității de învățare**

Unitatea de curs propune o introducere în pedagogia muzicală a primei jumătăți a secolului al XX-lea. Este urmărită penetrarea principiilor „școlii active” în perimetrul educației muzicale din Franța. Este prezentată contribuția muzicienilor M. Martenot și E. Jaques-Dalcroze la transformarea concepției asupra educației muzicale.

### **3. 9. Bibliografie minimală**

- Csire, Iosif, *Educația muzicală din perspectiva creativității*, Universitatea Națională de Muzică, București, 1998.
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1997.
- Vasile, Vasile, *Metodica Educației muzicale*, Editura Muzicală, 2004.

## **Unitatea de învățare nr. 4**

### **Sistemul de educație muzicală *Orff-Schulwerk***

#### **Cuprins**

4. 1. Obiectivele unității de învățare nr. 4
4. 2. Scurt istoric al sistemului educativ *Orff-Schulwerk*
4. 3. Pedagogia muzicală elementară după Carl Orff
4. 4. Instrumentarul Orff
4. 5. Modele de activitate inspirate de *Orff-Schulwerk*
4. 6. *Orff-Schulwerk* în România
4. 7. Teste de autoevaluare
4. 8. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare
4. 9. Lucrare de verificare
4. 10. Rezumatul unității de învățare

#### 4. 11. Bibliografie minimală

#### 4. 1. Obiectivele unității de învățare nr. 4

După ce vor studia această unitate, cursanții vor putea să:

- sesizeze specificul sistemului de educație muzicală *Orff-Schulwerk*;
- comenteze conținutul educației muzicale propus de C. Orff;
- sesizeze similitudini ale sistemului de educație muzicală *Orff-Schulwerk* cu alte concepții pedagogice din secolul al XX-lea;
- să identifice metode, procedee și mijloace didactice ce pot fi integrate în activitatea didactică personală;
- să elaboreze secvențe de activitate ce valorifică ideile orffiene.

### LECȚIA 12

#### 4. Sistemul de educație muzicală *Orff- Schulwerk*

##### 5. 1. Scurt istoric al sistemului educativ *Orff-Schulwerk*

CARL ORFF (1895 – 1982)

- s-a născut în 1895, la München într-o familie aparținând marii burghezii;
- a studiat muzica în familie, apoi a frecventat „Academie der Tonkunst” din München;
- cunoscut pentru lucrarea *Carmina burana*, creată într-un stil propriu, inconfundabil, rezultat din valorificarea elementelor caracteristice ale muzicii medievale (melodica de factură populară, modală; ritmica pregnantă, multe accente; armonia redusă la tehnicile timpurii ale muzicii medievale; modificările aduse în alcătuirea orchestrei simfonice, prin lărgirea compartimentului de percuție, inclusiv cu instrumente noi, create de compozitor);
- a adus o contribuție însemnată la dezvoltarea pedagogiei muzicale prin opera pedagogică *Schulwerk*, care este construită pe o idee nouă, aceea a valorificării instrumentelor de percuție și a mișcării corporale;
- concepția sa pedagogică a influențat învățământul muzical din lumea întreagă ;
- considerat adesea ca fiind unul dintre cei mai mari dramaturgi teatrali și muzicali după Wagner, Carl Orff s-a stins din viață în 23 martie 1982, la München.

Apariția și dezvoltarea sistemului de educație muzicală *Orff-Schulwerk* a fost condiționată de mai mulți factori: educația muzicală primită de Orff în copilărie, în familie; preocupările tânărului muzician în domeniul teatrului și interesul pentru dans și mișcare; manifestările curentului expresionist, deosebit de activ în Germania; noile idei privitoare la educația copiilor, care se manifestau în pedagogie. Detaliem aceste aspecte în continuare.

Copilăria lui Carl Orff a fost favorabilă dezvoltării sale muzicale, datorită ambianței muzicale din familie<sup>67</sup>, a începerii timpurii a educației muzicale, a posibilității de a participa, încă din copilărie, la

---

<sup>67</sup> Mama era pianistă și cânta zilnic la patru mâini cu tatăl său care era ofițer. Frecvent, în casa familiei se întâlneau cu prietenii pentru a face muzică de cameră. La patru ani, copilul avea la dispoziție mai multe instrumente: pian, tobă, triola, glockenspiel, muzicuță. La aceeași vârstă, în urma vizionării unui spectacol cu marionete, și-a confecționat un teatru de păpuși pentru care improviza muzică

spectacole și concerte<sup>68</sup>. A studiat muzica la „Academie der Tonkunst”, după absolvire fiind corepetitor la München, Mannheim și Darmstadt. A rămas în continuare atras de teatru, în special de Shakespeare, dar și de tragedia antică greacă. A început să se intereseze tot mai mult de muzica primitivă și cea a marilor civilizații antice. Preocupările sale au fost întrerupte de chemarea în armată (1917) și participarea la Primul Război Mondial, de perioada de convalescență ce a urmat rănirii grave. Dar, după întoarcerea la München, a început să compună și să analizeze lucrări din secolele XVI-XVII.

În aceeași perioadă, curentul expresionist se manifesta pregnant în Germania. Interesul pentru expresia corporală, pentru naturalețea mișcărilor promovate de curentul „Die Neue Tanz” („Noul Dans”), precum și ideile lui Émile Jaques-Dalcroze referitoare la dans și mișcare l-au atras deopotrivă pe Carl Orff. Colaborarea cu pictorița Dorothee Günther, la o adaptare pentru teatrul modern a operei *Orfeu* de Monteverdi a însemnat și începutul unor activități comune care l-au implicat pe Orff în problemele educației muzicale. Dorothee Günther urmase cursurile lui Dalcroze și ale lui Laban și încerca să creeze o școală în care tinerii din toate mediile să se poată iniția în gimnastică, dans ritmic și dans expresiv. Datorită lui Orff, a fost adăugată și o parte muzicală acestui învățământ al mișcării. „Școala pentru Gimnastică, Muzică și Dans” și-a început activitatea la München, în 1924, în clădirea care adăpostește astăzi „Orff Zentrum”. Activitățile desfășurate în această școală vor da naștere conceptului de „muzică elementară”, pe care s-a clădit o nouă pedagogie muzicală în care locul principal este acordat **muncii pe grupe, mișcării, ritmului și improvizăției**.

Școala a funcționat în perioada interbelică, fiind închisă în 1937, din motive politice, dar a format generații de adolescente și tinere fete, printre acestea numărându-se și Maja Lex și Gunild Keetman, care vor deveni colaboratoare ale școlii, după absolvire. În perioada interbelică, activitățile artistice, serbările și conferințele organizate în cadrul instituției au contribuit la cunoașterea înnoirilor muzical-coregrafice aduse de „Școala pentru Gimnastică, Muzică și Dans”, care a fost invitată să participe la deschiderea Jocurilor Olimpice de la Berlin, în 1934. În ciuda succesului deosebit înregistrat cu această ocazie, închiderea școlii și începerea războiului l-au împiedicat pe Orff să experimenteze și cu copii inițierea muzicală bazată pe muzica elementară și să valorifice experiența acumulată pe parcursul anilor de muncă cu adolescentele de la „Școala pentru Gimnastică, Muzică și Dans”.

Educația muzicală a revenit între preocupările cotidiene ale compozitorului în anul 1948, când Radiodifuziunea bavareză, i-a cerut lui Orff să compună noi piese pentru copii, asemenea celor lucrate cu elevele „Școlii pentru Gimnastică, Muzică și Dans”, piese care să poată fi interpretate de ei înșiși în cadrul unor emisiuni radiofonice. Ciclul de emisiuni, realizate împreună cu Gunild Keetman sub forma unor exemple de reprodus și apoi de dezvoltat, a cunoscut un asemenea succes încât acesta s-a prelungit pe durata a cinci ani și jumătate. Cele cinci volume intitulate *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder* (Orff-Schulwerk. Muzica pentru copii) sunt rezultatul acestui „atelier școlar” realizat sub forma unor emisiuni interactive. Colaborarea lui Orff cu compania condusă de Klaus Becker și Karl Maendler a dus la apariția

---

<sup>68</sup> La vârsta de cinci ani, a început să studieze pianul, apoi orga și violoncelul. La 8 ani, a fost la teatru și la primul concert, după care a început să cânte cu mama sa la pian, la patru mâini, toate simfoniile de Beethoven. Drept urmare, la 10 ani elabora texte și muzică pentru teatrul său de păpuși. La aceeași vârstă, a publicat o istorie pentru copii într-o revistă pentru tineret. Întâlnirea cu creația wagneriană îl va marca de asemenea, căci în urma participării la o reprezentație a operei *Olandezul zburător*, va asista regulat la spectacolele de operă și va publica în 1911 prima lucrare muzicală *Eliland – Liedern*, urmată în 1912 de o lucrare pentru cor și bariton solo pe tema *Also sprach Zarathustra*. Primele sale compoziții au fost influențate de Schönberg și Debussy.

secției „Studio 49” (1949), unde au fost fabricate mici instrumente de percuție, xilofoane și metalofone, cunoscute astăzi sub denumirea de „instrumentarul Orff”.

Interesul pentru *Orff-Schulwerk* a depășit, treptat, frontierele Germaniei, o școală specială fiind deschisă la Salzburg. În anii următori, colaboratorii lui Orff au redactat caiete practice care completează sau dezvoltă ideea sa pedagogică: culegeri de cântece pentru copii cu acompaniament instrumental, caiete cu exerciții și material metodic în vederea perfecționării tehnice la câte un instrument.

Enumerăm, în continuare, câteva dintre momentele importante legate de răspândirea ideilor orffiene, în deceniile șase-opt ale secolului trecut:

- 1953 - primele cursuri la Academia de Muzică și Artă Teatrală *Mozarteum* din Salzburg, cu participare internațională;
- 1953 - volumele sunt traduse pentru Canada și Japonia;
- 1954 - apare lucrarea *Einführung in Musik für Kinder* (*Introducere în Muzică pentru copii*) întocmită de colaboratorul apropiat Wilhelm Keller
- 1954 - a fost realizat filmul documentar *Musik für Kinder*;
- 1956-1957 - s-a înregistrat pe disc *Musik für Kinder*, fiind difuzată la Televiziunea bavareză o emisiune serial cu același titlu;
- 1963 se înființează „Institutul Orff”, ca secție a Academiei de Muzică și Artă Teatrală *Mozarteum* din Salzburg, condus de Carl Orff și Gunhild Keetman până în 1970;
- 1963-1975 casa de discuri *Harmonia mundi*, Freiburg, a realizat o documentație sonoră prin imprimarea unei serii de discuri sub titlul generic *Musica poetica*. Înregistrările, conduse de Orff, înlesnesc punerea în practică a celor 5 volume *Musik für Kinder*;
- începând cu 1975, o dată la cinci ani are loc simpozionul internațional *Symposium Orff-Schulwerk*.

În prezent, există foarte multe lucrări dedicate operei pedagogice orffiene sau inspirate de aceasta, precum și numeroase școli în care *Orff-Schulwerk* contribuie la dezvoltarea plenară a generațiilor de copii din întreaga lume. De asemenea, Jos Wuytack<sup>69</sup> a creat o pedagogie activă și creativă, pornind de la ideile lui Carl Orff. Numită „Audiția muzicală activă”, aceasta este un sistem dezvoltat de Jos Wuytack. Se bazează pe *Muzicograma*, care constă în vizualizarea structurii muzicii prin intermediul unei scheme care folosește culori, simboluri și figuri geometrice.

## 5. 2. Pedagogia muzicală elementară în concepția lui Carl Orff

### 5. 2. 1. Termenul *Schulwerk*

Termenul *Schulwerk* a fost creat de Orff, din cuvintele *schul-* (de școală, școlar) și *Werk* (operă, muncă); cuvântul nu există în limba germană decât în această combinație, care înseamnă „operă pedagogică”, așa cum *Kunstwerk* se traduce prin „operă de artă”.

Prin inventarea acestui cuvânt, Orff a încercat să surprindă esențialul demersului educativ preconizat: realizarea unei activități **cu copiii** și nu **pentru copii**, transformarea lecției într-un veritabil atelier, în care munca este a copiilor, iar materialul îl constituie mișcarea corporală și sunetul în diferite ipostaze, de la strigăt și vers scandat, la sunet de clopoțel și cântec vesel de copii.

---

<sup>69</sup> Prieten și discipol al lui Orff, născut în 1935 la Gent (Belgia); studii de muzică, pedagogie, teologie; a fost profesor al mai multor instituții europene și americane: Universitatea din Lovain (Leuven), Institutul Superior de Muzică din Namur, Conservatorul din Tilburg (Olanda), Institut Musical Méthodes Actives Lyon, Universitatea din Los Angeles. Prin activitatea sa de formare a educatorilor și profesorilor de muzică a contribuit la dezvoltarea educației muzicale la nivel internațional, fiind distins în anul 1996 cu Medalia de aur a Fundației Orff din München. În 1992, a creat Asociația muzicală Wuytack.



În limba română, au fost folosite de-a lungul timpului diferite expresii pentru a denumi opera pedagogică a lui Orff: *metoda Orff de educație muzicală, sistem de educație muzicală, creație pentru școală, sistemul Orff, practica Orff, tehnica de lucru, modelul Orff*. Diversitatea expresiilor este o dovadă a complexității acestui demers pedagogic.

## 5. 2. 2. Muzica elementară și educația

Sistemul de educație muzicală orffian s-a dezvoltat pe parcursul mai multor ani și este rezultatul aplicării unora dintre ideile acestuia în cadrul unei munci de echipă, la care au participat Dorothee Günther, Maja Lex și Gunild Keetman și numeroși alți discipoli. Scurta incursiune în istoricul acestui demers educativ de excepție a punctat principalele elemente care au contribuit la apariția și dezvoltarea „Orff-Schulwerk”: interesul lui Orff pentru teatru și dans<sup>70</sup>, pentru caracterul magic, ritual, incantatoriu al muzicilor arhaice, dar și contextul generat de mișcarea pedagogică amplă de la începutul secolului al XX-lea, îndreptată spre cunoașterea copilului.

Pentru a lămuri înțelesul expresiei „muzică elementară” este util să ne oprim la ideile dansatoarei Mary Wigman, care l-au entuziasmat pe Orff; compozitorul afirma în memoriile sale: „Ea putea să facă muzică doar prin mișcările corpului și să transforme această muzică în corporalitate (*Körperlichkeit*). Am găsit dansul ei elementar. Și eu căutam elementarul, dar elementarul în muzică”<sup>71</sup>. Spectacolele de dans concepute de Mary Wigman erau total diferite de baletul clasic, realizat pe muzica marilor compozitori. Câteva instrumente de suflat și percuție erau suficiente pentru a susține gesturi îndrăznețe, dar deosebit de expresive, pentru că în coregrafia sa „...mișcarea și muzica alcătuiesc un cuplu indestructibil. Despărțite, ce două componente sunt lipsite de sens, împreună însă, ele spun totul; iar acest tot îl atrage pe Orff cu putere”<sup>72</sup>. A încercat să experimenteze această unitate în cadrul activităților din „Școala pentru Gimnastică, Muzică și Dans”, întemeiată în 1924 împreună cu Dorothee Günther. Orff mărturisește referitor la ideile care l-au animat la acea vreme: „Îmi propusesem să încerc o regenerare a muzicii pornind de la mișcare, de la dans. Să înveți pe cineva ritmul este greu. Ritmul nu poate fi decât dezlegat, trezit. Ritmul nu este ceva abstract, ci este însăși viața. Ritmul este deopotrivă efect și cauză este forța comună a vorbirii, a muzicii și a mișcării”<sup>73</sup>. De aceea, educația ritmică a ocupat un loc atât de important în educația muzicală experimentată în această școală.

---

<sup>70</sup> În primele decenii ale secolului al XX-lea, s-a manifestat în balet un curent numit „noul dans” („Neue Tanz”), curent de care Orff s-a simțit atras, fiind entuziasmat de ideile dansatoarei Mary Wigman (1886-1973), una dintre inițiatoarele curentului. Mary Wigman (Karoline Sofie Marie Wiegmann), născută în Hanovra, a fost una dintre elevele lui Dalcroze, la „Institutul pentru Muzică și Ritm”. Influențată de ideile din arta plastică și literatura expresionistă germană a vremii, ea căuta dansul absolut. În 1920, a pus bazele unei școli la Dresda, în care a promovat un dans diferit de baletul cunoscut până atunci, atât în ceea ce privește mișcarea cât și muzica, total diferită. A fost una dintre primele coregrafe care a realizat dansul în liniște totală, transformându-l într-un act independent de muzică. Cele patru aspecte de bază ale dansului său au fost: expresionismul, spațiul, dansul fără muzică și principiul tensiune-relaxare. Poseda un înalt simț al introspecțiunii, lumea sa interioară reflectând haosul care i-a fost dat să-l trăiască. Atmosfera în care se desfășura dansul era creată de câteva instrumente de percuție și suflat, cu sonorități aparte, de proveniență orientală sau arhaică. A dansat până la 60 de ani și a format numeroase generații de balerini în școala sa, care i-au împărtășit ideile. A format un grup de dansatori cu care a realizat turnee în întreaga lume.

<sup>71</sup> Carl Orff, p. 9, cf. Cristina Sârbu, *Carl Orff. Viața și opera*, Editura Muzicală, București.

<sup>72</sup> Cristina Sârbu, *op. cit.* p. 38.

<sup>73</sup> Carl Orff, *Retrospectivă și perspectivă*, Cf. Astrid Niedermaier, *Educația muzicală modernă. Concepția pedagogică și instrumentarul Orff*, Editura Hora, Sibiu, 1999, p. 17.

Revenind la sintagma „muzică elementară”, apelăm din nou la cuvintele compozitorului: „Elementar înseamnă aparținând de elementele naturii, de materia primară, de geneză, de incipient. [...] Muzica elementară nu este niciodată doar muzică, ea este contopită cu mișcarea, dansul și vorbirea, este o muzică la care trebuie să participi nu s-o audiezi (s.n.). Ea este prespirituală, nu cunoaște forme ample sau arhitectură complexă, ea operează cu forme mici se înlanțuie, *ostinati* și forme mici de rondo. Muzica elementară este naturală, corporală, poate fi învățată și trăită de oricine, este pe măsura copilului”<sup>74</sup>. Desprindem de aici caracterul sincretic ce stă la baza educației promovate prin acest sistem.

Această nouă perspectivă de abordare a educației muzicale este în concordanță cu manifestările spontane ale copilului, deoarece *muzica elementară* practică în școlile orffiene include **ritmul, corpul, limbajul, versurile scandate și cântecele**, precum și **unele instrumente muzicale**. Elementele sunt interdependente și definitorii pentru ceea ce a fost numit de compozitor „Schulwerk”. Munca se desfășoară în echipă, astfel că fiecare îndeplinește pe rând rolul de protagonist sau spectator, activitatea colectivă având drept rezultat dezvoltarea armonioasă a propriului potențial, găsirea expresiei muzicale personale.

Preponderența educației ritmice a condus spre integrarea în activitate a instrumentelor muzicale de percuție, care puteau fi învățate ușor: „Pentru ideea mea de a dezvolta un stil al muzicii elementare, percuția, instrumentul cel mai vechi, original, a avut un rol hotărâtor. Aici nu avea funcție accidentală, ci esențială, generatoare de forme și de sonorități cu o viață proprie”<sup>75</sup>. Cu aceste instrumente, ușor de mănuit, copiii au posibilitatea de a crea singuri muzica necesară mișcării de dans, drept urmare, tehnica improvizației a dobândit, de asemenea, un rol hotărâtor, în „Orff-Schulwerk”, pentru că muzica elementară nu decurge din scheme prestabilite. Prin urmare, fiecare poate să și-o însușească în funcție de propriile posibilități, deoarece scopul acestei educații nu îl reprezintă atingerea unui anumit rezultat într-un timp dat, ci procesul de învățare și progresul pe care îl realizează fiecare, evoluând în ritmul său. Acest proces este structurat în patru secvențe, patru pași, a căror succesiune este următoarea:

- **contactul** cu muzica prin **exerciții senzoriale**;
- **imitarea**, care prin exerciții de repetiție stimulează **percepția** și favorizează **concentrarea**;
- **valorificarea** modelelor însușite de copil în exerciții;
- **improvizația**, individuală sau în grup, utilizând cunoștințele însușite.

Materialul didactic care concură la realizarea activităților este variat și pornește de la valorificarea resurselor de care dispune fiecare în parte, adică:

- **vocea** cu toate ipostazele sale – strigăt, onomatopee, cântec, melodii și ritmuri scurte, ușor de memorat;
- **corpul** – expresie corporală, dans, percuție corporală, ca prim instrument al muzicii elementare;
- **ritmul** – element de legătură între mișcare, cuvânt și muzică;
- **instrumentul muzical**.

Prin urmare, muzica elementară este o muzică a prezentului, adaptată la particularitățile psihofizice ale copilului. Ea este baza unei educații muzicale concepută ca un fapt sincretic, în care mișcarea, jocul și cuvântul rostit și cântat se îmbină armonios. Educația muzicală și corporală bazată pe evoluția copilului conduce spre o muzică trăită, altfel spus creată și practică de copii, nu compusă de alții pentru ei și învățată mecanic, apoi reprodusă de aceștia. În acest fel, potențialul muzical, verbal, gestual al

<sup>74</sup> Carl Orff, *Modelul Schulwerk – retrospectivă și perspectivă*, Cf. Astrid Niedermaier, *op. cit.* p. 18.

<sup>75</sup> Idem.

fiecăruia este descoperit și dezvoltat, pus în valoare, indiferent care ar fi acesta, indiferent de dotarea mai mare sau mai modestă a copilului.

Din subiect pasiv al educației și instrucției, copilul este transformat în participant activ la propria formare, context în care și rolul profesorului se modifică simțitor, acesta trecând în plan secund și transformându-se într-un ghid, un sprijin al acțiunilor copilului, care însuflă (nu impune!) modele și îl ajută pe elev să le aplice. Această dezvoltare, care nu mai este constrânsă de canoane rigide, este plasată de Orff în contextul cultural național, fiind exploatate, în primul rând, resursele autentice ale țării natale – creațiile muzicale folclorice.

Experimentarea sistemului cu diferite grupe de vârstă a demonstrat necesitatea unei educații muzicale timpurii, rezultatele fiind cele scontate doar dacă modelul este aplicat în perioada în care copilul are primele contacte cu muzica. De aici, necesitatea adoptării lui în grădinițe și în ciclul primar, dar și formarea specială a educatorilor în acest sens. Aplicarea sistemului în școală are un dublu avantaj: dezvoltă capacitatea de a face muzică a fiecărui copil și totodată oferă modele pentru a înțelege capodoperele muzicii universale. Orff precizează:

„Copilul, trecând de timpuriu prin improvizațiile și exercițiile de bază ritmice și melodice, prin învățarea corect din punct de vedere tehnic a ceea ce se poate învăța, a notației muzicale și a dezvoltării auzului și, mai ales, a formelor preliterate ale limbii și ale exprimării originale a lumii sale ,lectura’ *Eroicii* în școală nu va mai fi o utopie. Desigur, nu fiecare elev va putea înțelege structura complexă și conținutul discursiv ale unei asemenea opere; dar el va căpăta cel puțin o idee despre gradul de spiritualitate al marii muzici, dacă s-a străduit să asculte și să înțeleagă. Și va simți cel puțin ceva asemănător cu venerația și respectul în fața acestor manifestări ale spiritului”<sup>76</sup>.

Așadar, prin exercițiul muzical elementar se asigură o bază pentru educația muzicală generală, dar muzica elementară poate fi și parte integrantă a unei pregătiri de specialitate. Totodată, *Orff-Schulwerk* contribuie la dezvoltarea capacității intelectuale, la dezvoltarea gândirii, creșterea puterii de concentrare, sporește coordonarea mișcărilor.

## LECȚIA 13

### 4. 3. Obiectivele educației muzicale

Obiectivul central al modelului educațional Orff este enunțat în prefața primului volum al lucrării *Musik für Kinder*: „Crearea unui fundament pentru orice fel de practicare sau interpretare a muzicii, respectiv înțelegerea adevărată a limbajului muzical și a expresiei muzicale, pentru care *Schulwerk* poate fi punctul de pornire, asemenea unui abecedar”<sup>77</sup>. Funcția principală a modelului *Schulwerk* este formulată de Wilhelm Keller în următorii termeni: „de a mijloci tuturor copiilor, înaintea oricărei fixări stilistice și pregătiri speciale sau în paralel cu aceasta, o pregătire muzicală fundamentală care nu se limitează la învățarea unor cântece și a unor cunoștințe de teorie muzicală”<sup>78</sup>.

Principalele obiective ale metodei pot fi exprimate astfel:

- a. stimularea gândirii independente și a fanteziei creatoare, de la primele exerciții.
- b. eliberarea forțelor sufletești prin „muzica elementară”;
- c. facilitarea integrării copilului în societate, prin participarea la activități de mișcare, recitare sau instrumentale de grup.

<sup>76</sup> Thomas Werner, *Orff-Schulwerk*, Cf. Astrid Niedermaier, *op. cit.*, p. 26.

<sup>77</sup> Carl Orff, *Dokumentation*, vol. III, prefața, cf. Astrid Niedermayer, *op. cit.*, p. 26.

<sup>78</sup> Wilhelm Keller, cf. Astrid Niedermayer, *op. cit.* p. 27.

Așadar, metoda își propune să dezvolte creativitatea copilului, să îl ajute să exprime prin intermediul muzicii sentimentele și trăirile proprii, să contribuie la integrarea socială prin intermediul activităților desfășurate cu grupa de elevi.

Activitățile la care participă copiii se desfășoară într-o atmosferă destinsă, care exclude inhibiția, iar activitatea ia adesea forma jocului, un joc care solicită gândirea și este condus de educator. Rolul acestuia este acela de a-l ajuta pe copil nu doar să reproducă melodii sau ritmuri, ci să găsească ritmuri și melodii proprii, în cadrul unor structuri arhetipale. Este important, așadar, ca educatorul să găsească căile prin care este stimulată „fantezia primară”, lucru tot mai greu de realizat în condițiile societății moderne, iar Werner Thomas, unul dintre adepții acestui sistem de educație, atrage atenția asupra acestui aspect: „Pierderea ‚cunoașterii primare’ atrage după sine dispariția fanteziei prototipice, [...] secătuirea sufletului [...] expulzarea omului din patria sa sufletească”, precizând apoi că modelul de educație muzicală al lui Orff este chemat prin excelență să hrănească fantezia copilului de astăzi și să-l înzestreze astfel cu forțe morale și sufletești, cu ajutorul cărora va putea face față pretențiilor și pericolelor înaltei civilizații tehnicizate contemporane, în sensul că va putea contribui la păstrarea și progresul acesteia fără a deveni victima ei<sup>79</sup>.

Modelul de educație muzicală Orff are un caracter formativ, reflectat și de obiectivele educative sociale, referitor la care profesoara Astrid Niedermaier remarca:

„specificitatea acestora descinde din faptul că educația muzicală după modelul *Schulwerk* se realizează pe de o parte numai prin activități *practice*, într-un proces de continuă desfășurare, pe de altă parte într-o activitate *colectivă*. Participarea la activitățile de mișcare, de recitare sau instrumentale în grup presupune un antrenament permanent al virtuților sociale fundamentale, cum ar fi capacitatea de a se adapta, de a ceda, de a asculta pe alții, de a colabora, de a conduce, de a da înțări, de a tăcea la timpul potrivit, de a prelua răspunderea. În felul acesta, conștiința de sine a individului este în continuu corectată în mod natural și raportată la reacțiile colectivului, garantându-i-se o dezvoltare organică și echilibrată. Se prezintă aici un model de educație în slujba conviețuirii democratice, realizat fără lozinci sau constrângere, fără țeluri declarate, ci prin participarea naturală a tuturor indivizilor, cu aportul lor personal și inconfundabil, la o creație artistică colectivă, cu caracter preponderent improvizatoric”<sup>80</sup>.

Concluzionând, repetăm ceea ce s-a afirmat în nenumărate rânduri referitor la „Orff-Schulwerk”: **este un model de educație generală prin și pentru muzică.**

#### 4. 4. Principii

Cunoașterea modelului de educație muzicală Orff, prin aplicarea sa în activitățile desfășurate cu elevii de la Colegiul pedagogic *Andrei Șaguna* din Sibiu, a permis profesoarei Astrid Niedermaier să desprindă câteva principii care stau la baza acestui demers educativ. Reținem aceste principii în rândurile care urmează, pornind de la cel fundamental enunțat astfel: „Formarea omului pentru muzică și prin muzică este, de fapt, și principiul fundamental al modelului, ideea călăuzitoare principală, care a generat și a acompaniat întreaga sa evoluție”<sup>81</sup>.

Principiul fundamental al metodei a generat **principiul activității practice**, evidențiat chiar de denumirea metodei, care include cuvântul „muncă”, „activitate”, căci în clasele în care activitatea se desfășoară după acest model, **se practică** muzica nu se **învață** muzica, pentru că la aceste lecții nu se notează nimic. Profesorul nu are menirea de a predă, ci de a stimula, impulsiona activitatea elevilor, astfel

<sup>79</sup> Cf. Astrid Niedermaier, op. cit., p. 28.

<sup>80</sup> Idem, p. 28.

<sup>81</sup> Idem, p. 29.

încât aceștia să descopere singuri, pe parcursul exercițiilor, noțiunile necesare. De altfel, timp de multe decenii, lecția de muzică s-a rezumat la activitatea practică, adică învățarea unor cântece. În modelul „Schulwerk”, aceasta înseamnă vorbire, muzică vocală, muzică instrumentală și mișcare. Totodată, acest tip de activitate reclamează participarea rațiunii și permite afirmarea unor resurse personale, întărind astfel încrederea în forțele proprii și stimulând în continuare la activitate.

**Principiul unității indisolubile între muzică, vorbire și mișcare** diferențiază net acest model educativ de concepția tradițională asupra învățământului muzical. Principiul are în vedere modul de exprimare al copilului mic și originile exprimării artistice ale omenirii. Experiențele cu copii și adolescenți l-au convins pe Orff că numai aceasta poate fi baza educației artistice eficiente.

Educația ritmică este strâns legată la Orff de instrumentul muzical, ce reprezintă aici unul dintre mijloacele cu care se realizează educația muzicală „elementară”. De aceea, **principiul instrumentalismului** este unul dintre cele mai importante pentru metoda Orff. Instrumentul este tratat însă într-o manieră diferită de cea a învățământului instrumental tradițional; el este o prelungire a corpului omenesc, a mâinilor și picioarelor, care sunt primele instrumente la îndemâna copilului, împreună cu vocea sa, urmate apoi de instrumentele de percuție care contribuie la realizarea educației ritmice. Educația instrumentală nu vizează perfecționarea tehnică, ci eliberarea unor forțe ritmice și melodice elementare ale individului care interacționează cu ceilalți colegi în improvizația colectivă. Instrumentul îl ajută pe copil să se exprime prin intermediul ritmurilor și sunetelor muzicale și îi dezvoltă capacitatea creatoare. Cele mai multe dintre instrumentele folosite sunt de percuție, ușor de manevrat, fără a necesita studiu permanent și tehnică bine stăpânită. În acest fel, după o minimă inițiere, orice copil poate avea satisfacția unui rezultat sonor mulțumitor, care să îl determine să continue instruirea. Se poate trece apoi, pe nesimțite, de la jocul cu sunetele la improvizația conștientă, în care elevul trebuie să respecte niște tipare.

**Principiul improvizatoric** este cel care deosebește în mod esențial modelul *Schulwerk* de educația muzicală tradițională. De la primele întâlniri, elevul este stimulat să își creeze propriile formule ritmice sau melodice, propriile combinații de mișcări sau instrumentale. În acest fel, improvizația nu este rezultatul activității de învățare, ci este învățarea însăși. Acest principiu produce schimbări la nivelul metodologiei didactice și al relației profesor-elev. Profesorul nu mai este cel care oferă modele și urmărește exactitatea cu care elevul reproduce textul muzical demonstrat de el; rolul profesorului este acela de a coordonator al activității, de stimulator al fanteziei creatoare a copilului. Profesorul poate oferi modele de optimizare, dintre care elevii trebuie să își aleagă pe cel care se potrivește mai bine cu modul său de exprimare sau care se potrivește cel mai bine în ansamblul creației colective. Elevii nu mai sunt obligați să însușească un anumit material muzical prevăzut de programa școlară, ci își formează deprinderi și însușesc noțiuni prin intermediul muzicii pe care o creează. Mai trebuie precizat faptul că exemplele notate în caietele *Musik für Kinder* nu reprezintă exerciții ce trebuie însușite din carte, ci „în măsura în care nu sunt exerciții de tehnică instrumentală, ele conțin rezultate posibile ale improvizației. Notarea lor nu are scopul de a fi studiate și reproduse ca atare, ci să informeze prin formule concrete asupra soluțiilor posibile la problemele date, precum și asupra drumului metodic până la obținerea lor”<sup>82</sup>.

Insistența cu care este folosită improvizația are drept consecință **dezvoltarea capacității creative** a elevilor, obiectiv important al educației contemporane. Improvizația influențează gândirea și fantezia, indispensabile actului de creație artistică.

---

<sup>82</sup> Idem, p. 32.

**Principiul unității între ascultare, reproducere și creare** ne îndreaptă atenția spre timpuri îndepărtate când compozitorul, interpretul și ascultătorul erau una și aceeași persoană, iar lucrarea era recreată în permanență.

**Principiul accesibilității și individualizării** reprezintă racordarea modelului Orff la orientarea principală a psihologiei din perioada interbelică, unde copilul este pus în centrul actului pedagogic. Aceasta înseamnă pentru Orff să nu compună el o muzică pentru a fi interpretată de copii, ci să îi determine pe aceștia să creeze propria muzică. A ajuns la această concluzie în urma numeroaselor activități de îndrumare a copiilor, a observării acestora și a reținerii celor mai bune rezultate. În activitatea sa, a preferat să lucreze cu copii neinițiați și neselectați, considerând că orice copil posedă aptitudini ce pot fi dezvoltate printr-o îndrumare corespunzătoare. Orff afirma, în acest sens: „... rareori există copii în întregime antimuzicali, căci aproape fiecare este oarecum înzestrat, sensibil, receptiv și capabil de progres, apt pentru educație muzicală... numai incapacitatea pedagogică de toate felurile a secat din neștiință și necunoaștere, multe izvoare, a refulat multe talente, provocând nenorociri”<sup>83</sup>. În plus, educația în colectiv permite împlinirea unor sarcini diferențiate și integrarea fiecăruia în activitatea comună, potrivit posibilităților sale.

Pentru ca materialul muzical să fie adecvat posibilităților vârstei mici, Orff a apelat la folclorul copiilor, care nu necesită predarea unor cunoștințe teoretice, ci se învață prin trăire senzorială. Pentru melodie, punctul de plecare îl reprezintă bitonul de terță mică coborâtoare, completat apoi cu celelalte oligocordii până se ajunge la pentatonie. Educația ritmică începe cu exercițiul vorbit, folosind strigarea numelor, numărători, ghicitori și proverbe. Folosirea bățailor din palme și a tropăiturilor cu picioarele constituie punctul de plecare pentru exercițiul mișcării „elementare”. Transferarea acestor exerciții la instrumentele de percuție mică permite o continuare firească a educației ritmice.

**Principiul progresivității** este obligatoriu pentru ca baza educației să fie solidă și să se ajungă în final la înțelegerea limbajului muzical. Punctul de pornire al educației muzicale trebuie să fie în copilărie, iar „muzica elementară” corespunde într-un totu nivelului mental al copilului. Modelul Orff trasează drumul de la experiența primară senzorială până la abstractizarea din formele marii muzici.

## LECȚIA 14

### 4. 5. Instrumentarul Orff

Instrumentul muzical constituie în modelul de educație orffian un veritabil ax central, care polarizează toate celelalte activități. El este mijlocul care permite eliberarea forțelor ritmice și melodice elementare, prin cântarea și improvizația colectivă. Atenția sporită acordată instrumentului și introducerea sa în activitate încă de la primul contact organizat al copilului cu muzica particularizează demersul său didactic, în contextul în care mulți pedagogi susțin principiul vocalității în educație și necesitatea unei pregătiri muzicale prealabile practicii instrumentale. Instrumentul nu reprezintă însă un scop în sine ci este un mijloc de a face muzică, de a se exprima prin muzică.

Pentru realizarea acestui deziderat, Orff a adaptat sau a creat instrumente speciale, care să asigure eficiența actului educativ. **Prin „instrumentarul Orff” se înțelege totalitatea instrumentelor**

---

<sup>83</sup> Carl Orff, cf. Ligia Toma-Zoicaș, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme*, în vol. „Contribuții la educația muzicală preșcolară. Lucrările Simpozionului „Educația muzicală în etapa de prenotație”, Conservatorul de Muzică „G. Dima”, Cluj, 1969, p.143.

**concepute și realizate de Orff și colaboratorii săi, în vederea realizării obiectivelor modelului educațional.** Majoritatea instrumentelor fac parte din grupa percuției, acestora alăturându-se flautul drept și unele instrumente cu coarde (viola da gamba, violoncelul, contrabasul lăută, chitara). Instrumentarul cuprinde pe lângă instrumentele confecționate și ceea ce însăși Orff numește „instrumente naturale”. Le vom prezenta în continuare începând cu acestea.

### **1. Instrumente naturale**

Pentru Orff, vocea umană, mâinile și picioarele constituie o importantă grupă de instrumente, la îndemâna oricărui copil, căci sunt ușor de manevrat și nu trebuie cumpărate special. În lucrarea *Orff-Schulwerk*, instrumentele naturale sunt denumite „instrumente ale corpului” sau „gesturi sonore”. Se detașează patru categorii, în funcție de parte de corp care este activată:

- a. bătăi din palme;
- b. bătăi cu mâinile pe coapse;
- c. tropăituri cu picioarele;
- d. pocnituri din degete.

Deși sunt gesturi ce pot părea banale, la o primă privire, acestea oferă posibilitatea realizării unor efecte sonore variate. Poziția corpului trebuie să fie relaxată, atât când se stă pe scaun, cât și în picioare. Mișcările trebuie să fie elastice, să înceapă și să se termine în aer. Se pot obține efecte aparte dacă cele două planuri lovite rămân lipite unul de celălalt.

#### **a. Bătăile din palme:**

- se obțin în două moduri: prin mișcarea de apropiere a ambelor mâini sau prin lovirea palmei drepte de cea stângă nemișcată;

- sunetul poate fi modificat în funcție de forma palmelor (întinse sau scobite) și de locul care este lovit (podul palmei, degetele, încheietura mâinii, dosul palmei, marginea palmei).

#### **b. Bătăile pe coapse:**

- se execută mai sus de genunchi, pe parte laterală, în același fel ca și bătăile din palme.

#### **c. Tropăiturile din picioare:**

- se diferențiază în funcție de felul în care se execută mișcarea: cu toată talpa, cu vârful piciorului (călcâiul fiind fixat pe podea), cu călcâiul (vârful fiind fixat pe podea).

d. Pocniturile din degete se obțin prin alunecare degetelor mijlociu și inelar, de la degetul mare spre palmă, cu viteză.

Oricare dintre aceste gesturi se poate executa simultan, cu ambele mâini sau picioare, dar și alternând membrul drept cu cel stâng. Se pot combina între ele în cadrul aceluiași exercițiu, obținând efecte sonore variate și mult îndrăgite de copii.

### **2. Instrumente confecționate - Percuția mică**

**Instrumente din lemn:** blocul de lemn dreptunghiular, blocul de lemn cilindric, claves, castaniete, morișcă, temple blocks, maracas, wooden agogo, guigo.

**Instrumente din metal:** triangu, talgere mari, cineli, talgere mici, crotale, instrumente cu clopoței, tubul cu bile metalice, cowbell, agogo bells, vibra slap, cabassa.

**Instrumente cu membrane din piele:** toba de mână, toba cu talgere, toba mică, toba mare, bongos, conga.

**Instrumente cu înălțimea sunetelor determinabilă**

**Instrumente din piele:** timpanul.

**Instrumente cu plăcuțe:** Xilofonul, metalofonul, jocul cu clopoței.

Proveniența instrumentelor propuse de Orff este variată: Asia, America Latină și Centrală, instrumente din orchestra de jazz; unele sunt cunoscute din antichitate, iar altele și-au găsit locul și în orchestra simfonică. Un loc aparte în instrumentarul Orff îl ocupă instrumentele cu plăcuțe, care îmbină caracteristicile percuției cu cele ale instrumentelor melodice. Este rezolvată în acest fel problema tehnicii instrumentale, necesară de obicei în folosirea instrumentelor melodice. Instrumentele cu plăcuțe au avantajul că aduc repede copilului satisfacția interpretării unor scurte melodii, atât de importantă pentru cel neinițiat. Instrumentele din această grupă au fost perfecționate de constructorii cu care a colaborat Orff, astfel încât să se obțină o calitate acustică în concordanță cu scopul folosirii lor.

Școala clujeană a subliniat importanța acestei noi orientări privind rolul instrumentului în educația muzicală, încă de la jumătatea secolului trecut, profesoara Ligia Toma-Zoicaș apreciind că pentru Orff instrumentul este

„... axa principală în jurul căreia se rulează toate activitățile, rezolvând prin el probleme cheie ale sistemului; nimic fără instrument începând cu activitatea ritmică și terminând cu invenția. (...) Orff tentează în primul rând la o adevărată cultivare ritmică și senzorială prin mijlocirea instrumentului. În al doilea rând, el va materializa prin intermediul instrumentului acel principiu de bază al eliberării forțelor ritmice și elementar melodice prin cântarea în colectiv, ținând chiar practicarea și crearea muzicii prin aceste instrumente. Totul justificat (mai ales în prima etapă a educației muzicale) de acea puternică înclinație a copilului spre acțiune, dragostea sa pentru mișcare, varietate, culoare, firească mobilitate ce își găsește aci un excelent mijloc de a da curs naturii sale”<sup>84</sup>

#### 4. 6. Însușirea deprinderilor instrumentale

Pentru a înțelege mai bine felul în care se înserează instrumentul în activitățile cu copiii după modelul *Orff-Schulwerk* apelăm la cuvintele compozitorului însuși, care descrie primele experimente de la Școala Günther:

„Am început cu băți din palme, cu pocniri din degete și tropăituri, în combinații ritmice de la simplu la complex (...) Le-am integrat apoi, sub diferite forme, în procesul de educație a mișcării. Aici am folosit zdrăngănitori (huruitoare). Acestea aparțin celor mai vechi categorii de instrumente folosite de către om în practica muzicală, după cum afirmă Curt Sachs. Astfel de brățări și coliere erau purtate la încheieturile mâinilor și picioarelor sau la gât. După modele exotice africane prezentate în colecțiile de muzeu, le-am alcătuit din pietre mici, scoici, cochilii de melc, fructe uscate, coji de nucă, bucăți de lemn în forme și mărimi diferite. (...) Am făcut șiraguri de clopoței așa cum se folosesc mai ales în practica muzicală populară din țările apusene. Puse în legătură cu mișcarea ritmică sau cu dansul, aceste surse sonore primitive s-au dovedit extrem de stimulatoare. (...)

Am folosit de la început ca instrumente de acompaniament pentru orele de mișcare tobe de diferite mărimi. Pentru că erau lovite cu mâna, s-au numit *Handtrommeln* (tobe de mână). În funcție de felul sau locul în care era atins instrumentul, am descoperit numeroase posibilități de a emite sunete diferite. (...) Pe lângă tobele simple, foloseam și tobe duble care erau acționate șezând, fiind prinse între genunchi sau sprijinite de podea. Puteau fi lovite cu amândouă mâinile, pe părțile laterale ale instrumentului sau pe suprafața orizontală”<sup>85</sup>.

Caracteristica de bază a modelului Orff, în privința instrumentelor, este aceea că nu sunt prevăzute lecții speciale pentru formarea deprinderilor tehnice, căci acestea nu reprezintă un scop în sine. Prezența instrumentului exclude „dresajul” tradițional. Instrumentul se integrează treptat în activitățile de educație muzicală, începând cu gesturile sonore, prin intermediul cărora se pot pregăti deprinderile

<sup>84</sup> Ligia Toma-Zoicaș, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme*, op. cit., pp. 149-150.

<sup>85</sup> Carl Orff, *Dokumentation*, Cf. Cristina Sârbu, op. cit., pp. 41-42.



necesare pentru învățarea instrumentelor ritmice ale percuției mici și apoi cele melodice, cu plăcuțe. Într-o ordine care urmează dezvoltarea posibilităților tehnice, activitățile propuse cu instrumentele muzicale sunt următoarele:<sup>86</sup>

- jocuri instrumentale;
- jocuri cu sonorități;
- acompaniamente incipiente;
- piese instrumentale improvizatorice;
- crearea unui fond muzical pentru texte recitate și pentru piese de teatru;
- interpretarea de melodii și cântece;
- acompaniamente și piese instrumentale mai complexe.

Deoarece primele activități nu necesită cunoașterea notației muzicale, ele au avantajul de a putea fi folosite încă din etapa preșcolară sau cea a școlarilor mici. Imitate după modelul oferit de profesor sau improvizate, exercițiile cu instrumente muzicale contribuie la dezvoltarea memoriei și a creativității. Folosirea instrumentarului Orff are avantajul de a pregăti copilul, prin experiențe senzoriale personale, pentru perioada abstractizării, când el este pregătit psihic pentru a înțelege că notația nu înseamnă muzică, ci doar ne permite să reprezentăm ceea ce sună. În lucrarea dedicată modelului Orff, profesoara Astrid Niedermaier atrage atenția asupra unei regretabile confuzii care se face în privința educației muzicale preșcolare și școlare mici:

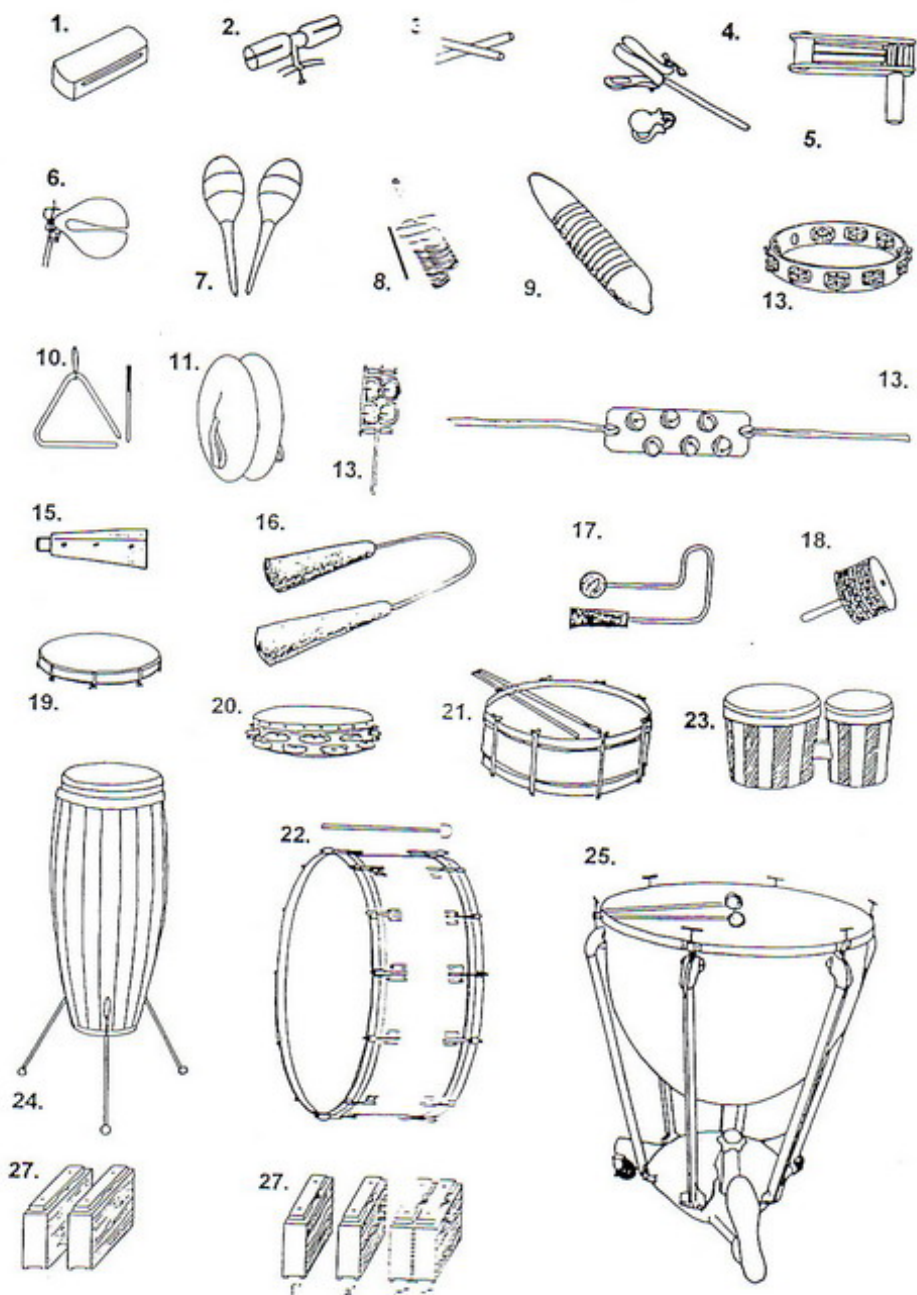
„În practica învățământului muzical din școala primară se observă în multe cazuri că lecția de muzică, în etapa prenotației, se rezumă la învățarea unor cântece și eventual a unor dansuri populare, lăsându-se toate activitățile legate de cunoașterea resorturilor interne ale muzicii pentru etapa notației, ca și cum acestea ar fi condiționate de cunoașterea ei. Sau, în lipsa cunoașterii activităților muzicale pentru etapa prenotației, se devansează introducerea notației în primele clase primare sau în grădinițe, uneori sub titlul unei educații muzicale preșcolare (*Musikalische Früheziehung*). Modelul *Schulwerk* ne învață că educația muzicală preșcolară nu înseamnă și nu își atinge scopul doar prin devansarea educației muzicale școlare la o vârstă mai mică (s.n.), pentru copii mai dotați, ci ea înseamnă exersarea și dezvoltarea permanentă, de la vârsta cea mai fragedă, a capacităților muzicale ale copilului prin activități specifice vârstei. Chiar și la școlile speciale de muzică, unde învățarea notației începe o dată cu învățarea instrumentului sau o precede pe aceasta, activitățile didactice muzicale, cum sunt propuse de modelul *Schulwerk*, ar crea un fundament de înțelegere muzicală, care ar garanta înaintarea mai rapidă și mai în profunzime a elevului pe drumul perfecționării artistice (s.n.)”<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Cf. Astrid Niedermayer, *op. cit.*, p. 74.

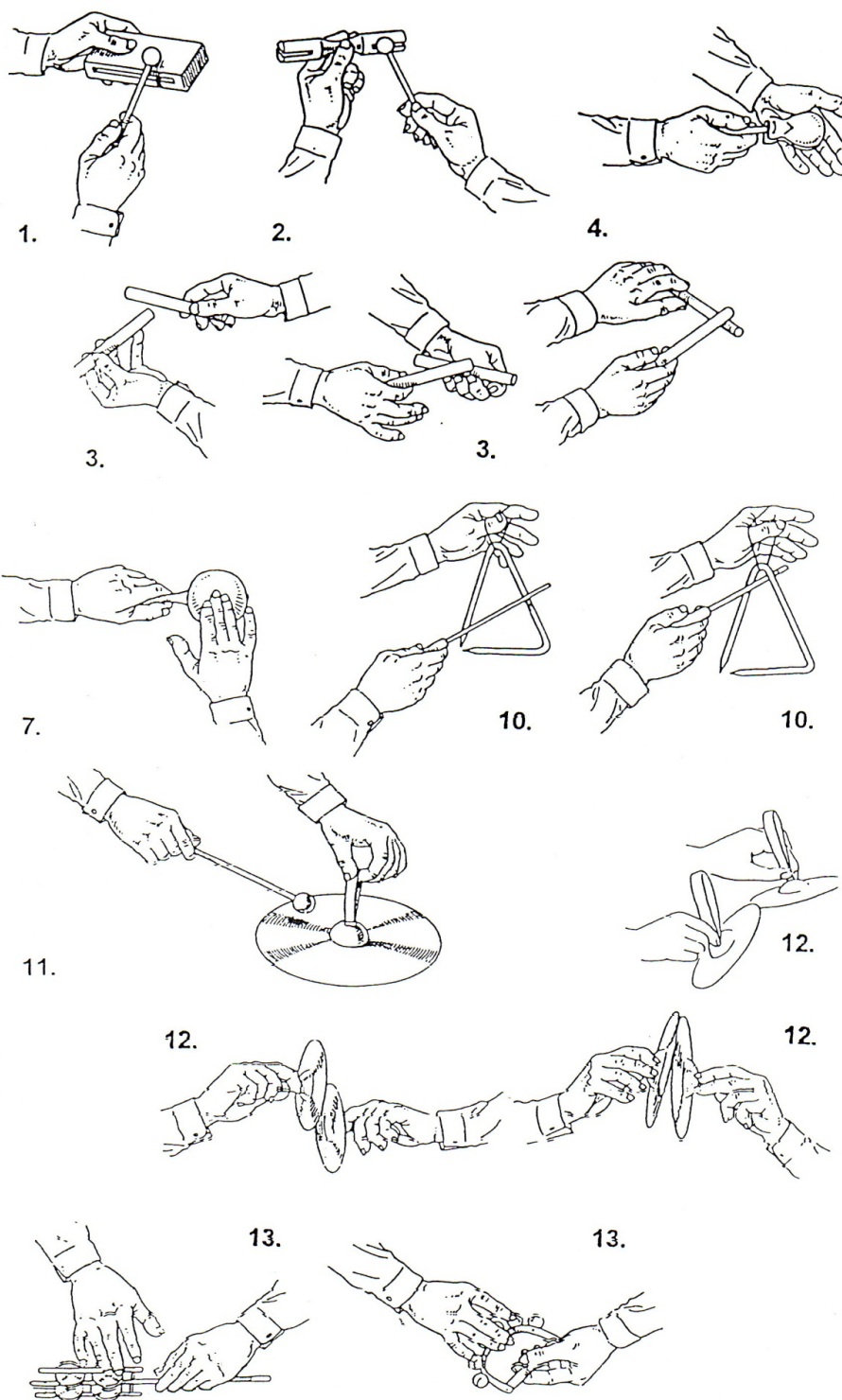
<sup>87</sup> Idem, p. 75.

## Instrumentarul Orff

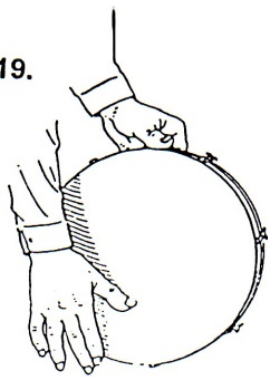


**Instrumentarul Orff** (cifrele corespund numerelor instrumentelor din text): 1. Blocul de lemn; 2. Blocul de lemn cilindric; 3. Claves; 4. Castaniete; 5. Maracas; 6. Măștișă; 7. Maracas; 8. Wooden agogo; 9. Guiro; 10. Trianglu; 11. Talgere mari; 12. Instrumente cu clopot; 13. Cowbell; 14. Agogo bells; 15. Vibra slap; 16. Cabasa; 17. Toba de mână; 18. Toba cu talgere; 19. Toba mare; 20. Toba mare; 21. Bongos; 22. Conga; 23. Timpan; 24. Pășă sonoră.

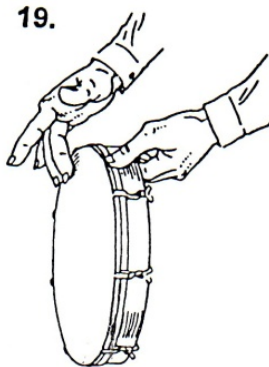
## Mănuirea corectă a instrumentelor



19.



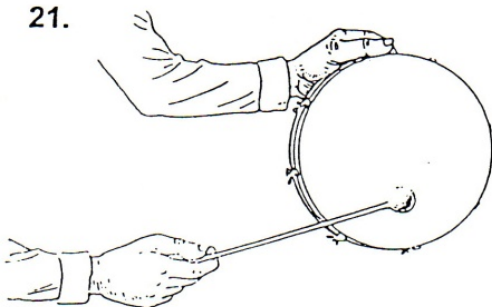
19.



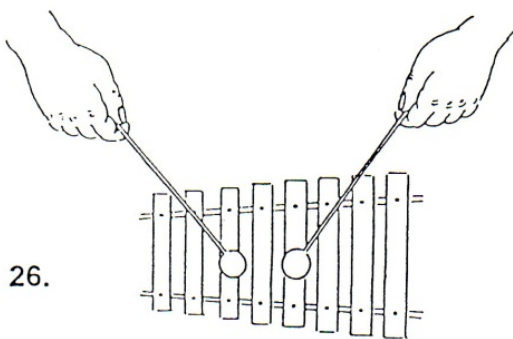
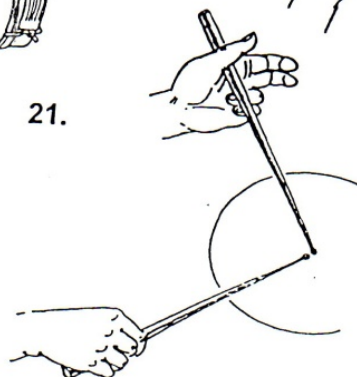
19.



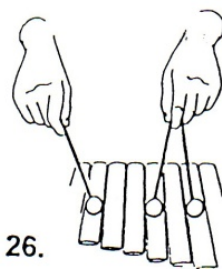
21.



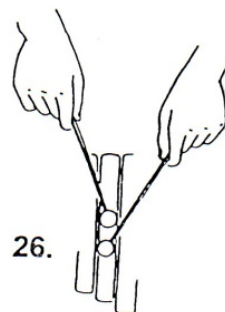
21.



26.



26.

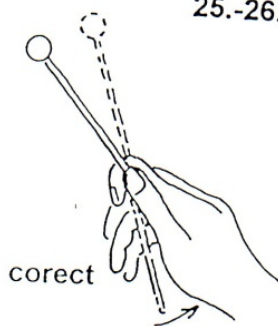


26.

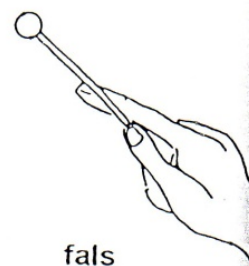
25.-26.



25.-26.

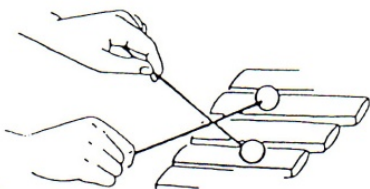


corect

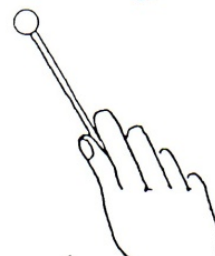
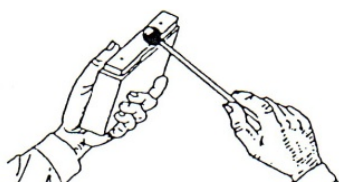


fals

26.



27.



În lucrarea profesoarei Astrid Niedermaier sunt descrise mai multe exerciții pregătitoare care pot contribui la formarea deprinderilor instrumentale. Practicarea acestora pregătește elevii și le asigură îndemânarea necesară, îndeosebi atunci când este vorba despre mânuirea baghetelor pentru instrumentele cu plăcuțe. Practica instrumentală necesită o corectă însușire a modului de apucare a baghetei și modului de lovire a plăcuțelor. Trebuie subliniat faptul că, deși se referă la tehnica instrumentală, aceste exerciții îmbracă forma jocului colectiv și stimulează imaginația copiilor. Realizarea lor în acest sens depinde însă de imaginația și disponibilitatea educatorului.

#### 4. 7. Structura activităților de tip *Orff-Sculwerk*

Câteva sugestii privind realizarea activităților educative conform concepției pedagogice orffiene se găsesc și în bibliografia românească citată pe parcursul cursului.

Desprindem din experiențe ilustrată de sursele bibliografice ideea că este bine ca lecțiile să înceapă cu exerciții de concentrare și de reacție, care se desfășoară sub forma jocurilor de imitație, dar trebuie știut că acestea vizează văzul, auzul, simțul tactil și cel motric. Condițiile în care se desfășoară aceste exerciții sunt următoarele; „Momentul de imitare se petrece în perfectă liniște, fără explicații sau comentarii, deoarece are forma jocului al cărui farmec nu trebuie să fie întrerupt de planul verbal. Viitorii dascăli trebuie însă să cunoască rostul fiecărei acțiuni din cadrul lecției”<sup>88</sup>. Exemple de mișcări propuse de Astrid Niedermaier:

- pentru relaxare: ridicarea brațului drept, întinderea laterală a brațului stâng, mișcări de rotație a mâinilor în fața corpului etc.
- pentru o poziție optimă pe scaun: poziție relaxată, îndreptarea spatelui, picior peste picior, relaxarea umerilor și brațelor etc.
- pentru rapiditatea reacțiilor:
  - a. la intrări comune: bătaii singulare din palme la intervale de durată diferită, împreună cu profesorul; aceleași mișcări pe instrument cu plăcuțe;
  - b. pentru păstrarea tempoului colectiv: bătaii regulate și egal de tari, urmând schimbările de tempo și intensitate ale profesorului;
  - c. pentru încheierea comună, la semnal sau printr-un gest sugestiv;
  - d. pentru începerea metrului: bătaii metrice la o melodie improvizată de conducător care schimbă din când în când metrul sau tempoul;
- pentru diferite mișcări instrumentale: diferite combinații de gesturi sonore în valori egale sau combinate cu pauze.

Lecția va continua cu exerciții pentru dezvoltarea simțului ritmic, al formei, pentru coordonarea mișcărilor, pentru modul de lovire. Exercițiile care se realizează pe parcursul orei sunt de două feluri: de imitare și de creație. Enumerăm câteva tipuri:

- repetarea formulelor demonstrate de profesor („ecou”);
- canonul;
- acompaniamentul *ostinato* cu „gesturi sonore” (pe una sau mai multe voci) a unor versuri scandate sau texte în proză;
- inventarea de texte pentru ritmuri date;
- exerciții sub formă de „ștafetă”;

---

<sup>88</sup> Idem, p. 76.

- exerciții sub formă de „întrebare-răspuns”, „discuție muzicală” sau „controversa muzicală”;
- rondo ritmic;
- realizarea de forme polifonice;
- acompaniamente ritmice pentru cântece etc.

Toate exercițiile se execută mai întâi cu „gesturi sonore”, apoi pot fi transferate, treptat pe instrumente aparținând percuției mici sau celor cu plăcuțe (xilofoane, metalofoane), care permit și inserarea elementului melodic. Desigur, trecerea la instrumentele cu plăcuțe, presupune rezolvarea problemelor de tehnică instrumentală specifice acestora (mânuierea baghetelor cu ambele mâini), orientarea în spațiul sonor, pornind de la două până la șapte sunete, realizarea unor acompaniamente pe una sau mai multe voci, armonic sau polifonic etc.

Eficiența activității este dependentă de modul de coordonare al profesorului care trebuie să îi ajute pe copii să își stabilească rolurile, să găsească formulele de acompaniament ritmic sau melodic potrivite să definitiveze cadrul formal al piesei. Pentru aprofundarea aspectelor metodice este folositoare experiența dobândită prin aplicarea metodei în școala românească<sup>89</sup>, precum și consultarea lucrărilor elaborate de discipolii lui Orff, Wilhelm Keller și Gunild Keetman<sup>90</sup>.

Contactul cu ideile și realizările pedagogice ale lui Carl Orff îndeamnă la aprofundare și meditație asupra locului și rolului pe care îl are educația muzicală în școala contemporană românească. Valorificarea, chiar și numai parțială, a unora dintre ideile ce stau la baza sistemului ar putea transforma radical un obiect de învățământ care are o pondere neglijabilă în formarea copiilor din grădinițele și școlile românești. Sistemul în întregul său oferă soluții pentru o asemenea perspectivă, pentru o educație muzicală completă, a cărei influență asupra copilului este majoră, directă și profundă, contribuind la formarea gustului pentru muzică, dar și la dezvoltarea unei personalități armonioase.

Exemple de exerciții din *Musik für Kinder* vol. 1

---

<sup>89</sup> A se vedea secvențele de lecție descrise de Astrid Niedermaier în lucrarea citată, paginile 74-85.

<sup>90</sup> Wilhelm Keller, *Einführung in Musik für Kinder (Introducere în Muzică pentru copii)*, Editura Schott, Mainz, 1963 și Gunild Keetman, *Elementaria – Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk (elementaria – primele experiențe cu Orff-Schulwerk)*, Editura Klett, Stuttgart, 1970.



Rhythmen zum Vor- und Nachklatschen

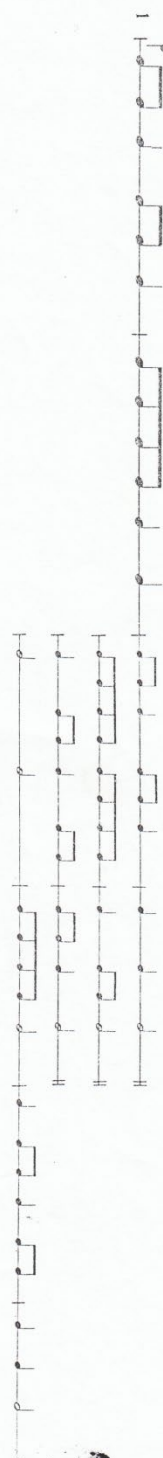
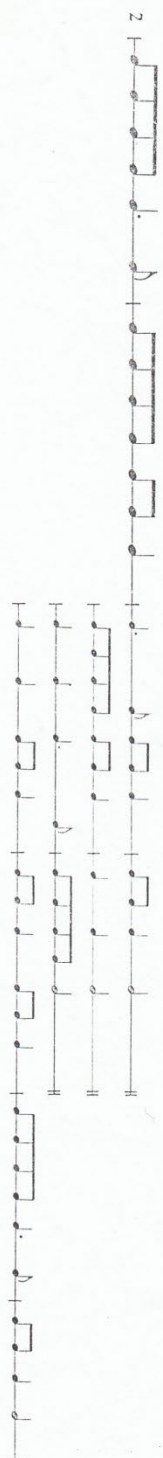
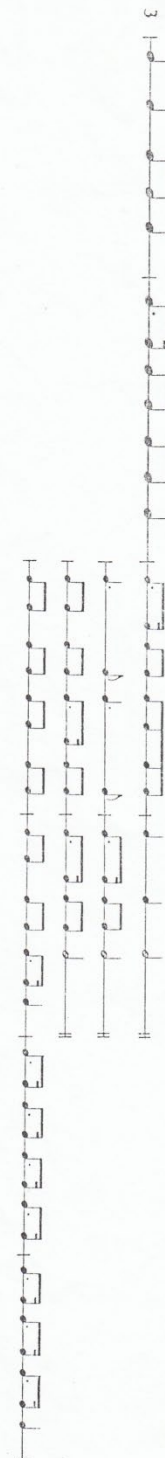
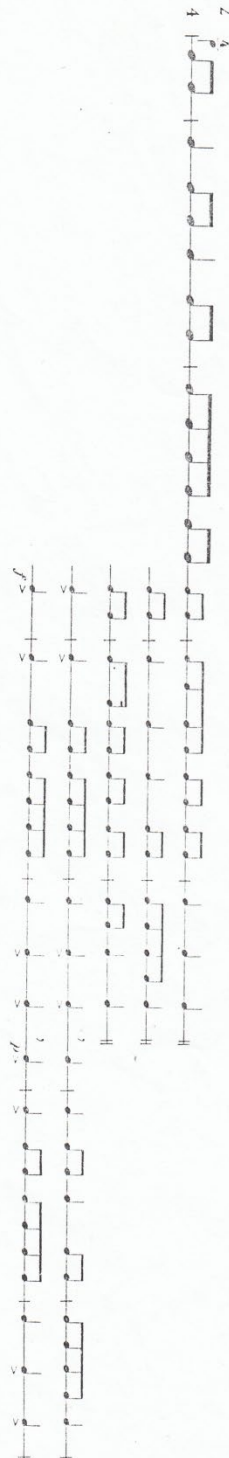
71

The image displays seven musical staves, numbered 1 through 7, each containing a rhythmic exercise. The exercises are written in a single melodic line on a five-line staff. The notation includes various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes), rests, and dynamic markings. Staff 1 begins with a forte (f) dynamic and includes the tempo marking '(Allo!)'. Staff 2 features a first ending bracket labeled 'I'. Staff 5 includes an accent (>) marking. The exercises are designed for clapping, with the notes representing the claps and the rests representing the intervals between claps.

82

### Rhythmen zum Weiterführen und Ergänzen

Beispiele:

- 1 
- 2 
- 3 
- 4 



Ritmuri ostinato cu bătăi din palme (Klatschen), picioare (*Stampfen*), pe genunchi (*Knieschlag*) și pocnituri din degete (*Fingerschnalzen*)

78

### Ostinate Begleithymnen

I

The musical score consists of four staves, each representing a different type of rhythmic accompaniment. The staves are labeled on the left as follows:

- Staff 1 (Klatschen):** Measures 1 to 10.
- Staff 2 (Stampfen):** Measures 11 to 21.
- Staff 3 (Knieschlag):** Measures 22 to 33.
- Staff 4 (Fingerschnalzen):** Measures 34 to 42.

The notation uses various note values (quarter, eighth, sixteenth notes) and rests to create a complex, ostinato rhythmic pattern. Bar lines are used to divide the measures, and measure numbers are placed at the end of each staff.

80

### Rhythmen über ostinater Begleitung

The musical score is divided into four systems, each with a different rhythmic pattern. The first system is marked '1' and the second '2'. The third system is marked '3' and the fourth '4'. Each system has a title indicating the type of rhythm: 'Klatschen' (Clapping), 'Fingerschnalzen' (Finger snapping), 'Knienschlag' (Knee strike), and 'Stampfen' (Stamping). The score is written on a grand staff with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. The first system is marked '1' and the second '2'. The third system is marked '3' and the fourth '4'. Each system has a title indicating the type of rhythm: 'Klatschen' (Clapping), 'Fingerschnalzen' (Finger snapping), 'Knienschlag' (Knee strike), and 'Stampfen' (Stamping). The score is written on a grand staff with a key signature of one flat and a 2/4 time signature.

**System 1:** Klatschen, Fingerschnalzen, Knienschlag, Stampfen. Marked '1'.

**System 2:** Klatschen, Fingerschnalzen, Knienschlag, Stampfen. Marked '2'.

**System 3:** Klatschen, Fingerschnalzen, Knienschlag, Stampfen. Marked '3'.

**System 4:** Klatschen, Fingerschnalzen, Knienschlag, Stampfen. Marked '4'.

*Fin*

*rit.*

*dur. 8*

## Rondo ritmic

# Rhythmische Rondspiele

85

Beispiele:

[illegible]



Acompaniament instrumental al unui cântec din folclorul copiilor

6. Schneek, Schneek, komm heraus

4/4

Schneek, Schneek, komm heraus, streck deine vier Hörner raus! Schneek, Schneek, komm heraus, streck deine vier Hörner raus! Kommten zwei mit Spie-ßen, wol-len dich er-schie-ßen, kommen zwei mit Ste-cken, wol-len dich er-schnecken,

Holztrommel  
mit Holzschlägel

Sopran-  
Xylophon

Alt-  
Xylophon

Holztrommel

Sopran-  
Xylophon

Alt-  
Xylophon

kom-men zwei mit Stan-gen, wol-len dich auf-han-gen.

7

#### 4. 7. Teste de autoevaluare

Alegeți răspunsul corect la următoarele întrebări:

1. Sistemul de educație muzicală dezvoltat de compozitorul Carl Orff și colaboratorii săi se numește
  - a. **"Orff-Schulwerk"**.
  - b. "Orff-Schulweisse".
  - c. "Orff-Schulmerk".
2. Primele durate folosite de Carl Orff în exerciții sunt
  - a. nota întreagă și doimea.
  - b. **pătrimea și optimea.**
  - c. pătrimea și doimea.
3. Modelul de educație muzicală "Orff-Schulwerk" include în etapa de inițiere
  - a. **folosirea percuției corporale.**
  - b. studiul pianului.
  - c. studiul viorii.
4. Modelul de educație muzicală "Orff-Schulwerk" include în etapa de inițiere
  - a. învățarea scris-cititului muzical.
  - b. **exerciții de improvizație.**
  - c. învățarea primelor noțiuni teoretice.
5. În modelul de educație muzicală "Orff-Schulwerk"
  - a. învățarea instrumentului muzical este un obiectiv prioritar.
  - b. **instrumentul muzical nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a face muzică.**
  - c. învățarea instrumentului muzical vizează profesionalizarea în domeniu.
6. În modelul de educație muzicală "Orff-Schulwerk"
  - a. **se pune accent pe activitățile desfășurate în grup.**
  - b. se lucrează cu un singur elev.
  - c. se pune accent pe activitățile de verificare a cunoștințelor.

#### 4. 8. Comentarii și răspunsuri la testele de autoevaluare

Răspunsul corect la întrebare este marcat în cadrul textului cu litere **bold**.

#### 4. 9. Lucrare de verificare

##### INSTRUCȚIUNI

Pentru a putea realiza lucrarea de verificare lucrarea de este necesară aprofundarea Unității de învățare nr. 4. Lucrarea va fi trimisă pe adresa de *e-mail* a titularului de curs: [elena.chircev@gmail.com](mailto:elena.chircev@gmail.com) pentru corectare și evaluare.

Pe prima pagină a lucrării se vor preciza următoarele:

- denumirea cursului;
- numele cursantului și anul de studiu

Adăugați în finalul lucrării o notă de subsol în care menționați în ce constă experiența dumneavoastră didactică (dacă ați lucrat sau nu în învățământ; în ce școală? ce perioadă? cu ce clase?).

**Tema:**

Pregătirea materialului pentru activitate de educație ritmică, după modelul Orff.

1. Selectați 5 exemple de numărători din folclorul copiilor.
2. Redați schema ritmică a acestora.
3. Folosiți ritmul de la punctul 2 pentru a realiza cu o grupa de elevi exerciții cu percuție corporală (bătăi din palme, bătăi pe genunchi, pocnituri din degete, tropăituri cu picioarele) – un exercițiu de imitare, un exercițiu de tip întrebare-răspuns (cu trei variante după modele din *Orff-Schulwerk*, redată în curs.
4. Redați în scris un exercițiu de improvizație pe acompaniament ostinato, după modele din *Orff-Schulwerk*, redată în curs.
5. Alegeți un cântec din folclorul copiilor și realizați pentru acesta un acompaniament ritmic cu trei instrumente de percuție de tip *Orff-Schulwerk*.

Lucrarea trebuie să cuprindă:

- versurile (numărătoarea) din folclorul copiilor; (0,5 puncte)
- schema ritmică a versurilor; (0,5 puncte);
- un exercițiu de imitare cu percuție corporală;
- un exercițiu în dialog (întrebare-răspuns) cu percuție corporală;
- un exercițiu de improvizație.

Se acordă un punct pentru originalitatea soluțiilor propuse și pentru folosirea corectă a unui limbaj de specialitate.

Se acordă un punct din oficiu.

Lucrarea nu trebuie să fie un proiect de lecție!

#### **4. 10. Rezumatul unității de învățare**

Unitatea de curs propune o introducere în sistemul de educație muzicală elaborat de muzicianul german Carl Orff. Sunt dezbătute caracteristicile sistemului și sunt prezentate metodele și mijloace didactice specifice, insistându-se asupra actualității ideilor și principiilor orffiene. Este subliniat rolul important pe care îl ocupă instrumentul muzical în activitățile cu copiii. Prin oferirea unor exemple de exerciții și modele de activități sunt prefigurate posibile adaptări la învățământul românesc contemporan.

#### **4. 11. Bibliografie minimală**

- Niedermaier, Astrid, *Educația muzicală modernă. Concepția pedagogică și instrumentarul Orff*, Editura Hora, Sibiu, 1999.
- Sârbu, Cristina, *Carl Orff. Viața și opera*, Editura muzicală, București, 1995
- Toma-Zoicaș, Ligia, *Principii-probleme ale unui sistem de educație muzicală*, în volumul „Contribuții la educația muzicală a școlarilor mici”, litografiat, Conservatorul de muzică „Gh. Dima”, Cluj, 1968
- Vasile, Vasile, *Metodica Educației muzicale*, Editura Muzicală, București, 2004.

## Bibliografie generală

- Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Dalcroze, Jaques Émile, *Le rythme, la musique et l'éducation*, Paris, 1951
- Glathe, Brita; Krause-Wiechert, Hanelore, *Rhythmik. Grundlagen und Praxis*, Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Mainz, 1989
- Martenot, Maurice, *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot. Guide du maitre*, 2<sup>ème</sup> Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Maurice, *Méthode Martenot. Cahiers nr. 1A, 1B, 2A, 2B, 3*, 8<sup>ème</sup> édition, Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Maurice, *La course aux notes*, 7<sup>ème</sup> édition, Éditions Magnard, Paris, 1996
- Martenot, Ginette, *Développement des aptitudes musicales*, 3<sup>ème</sup> édition, Éditions Magnard, Paris, 1996
- Matora-Ionescu, Ana, *Îndrumător pentru predarea muzicii la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de mâine” București, 1997
- Niedermaier, Astrid, *Educația muzicală modernă. Concepția pedagogică și instrumentarul Orff*, Editura Hora, Sibiu, 1999
- Orff, Carl; Keetman, Gunild, *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*, Band I-V, Ed. Schott, Mainz, 1978
- Planchard, Émil, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Stanciu, Ion, Gh., *O istorie a pedagogiei universale și românești*, Editura Didactică și pedagogică., București, 1977
- Toma-Zoicaș, Ligia, *Orff-Schulwerk. Principii-probleme* în volumul „Contribuții la educația muzicală preșcolară”, litografiat, Conservatorul de muzică „Gh. Dima”, Cluj, 1969
- Vasile, Vasile, *Metodica Educației muzicale*, Editura Muzicală, 2004